



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL



CIRCULAR N° 73/2021

Referente: aprobar la “Intervención Focalizada, Mtra. Luisa Luisi” en el marco del lineamiento estratégico N°2 (LE2) del “Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024” de la Administración Nacional de Educación Pública”

Res. N°2476/021, Acta N°28

Exp. 2021-25-1-000154

Fecha: 26/08/2021



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

CIRCULAR N°73/2021

Por la presente Circular N°73/2021, se comunica la Resolución N°2476/021 Acta N°28 de fecha 26 de agosto de 2021.

VISTO: el lineamiento estratégico N°2 (LE2) del “*Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*” de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) referido a reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social;

RESULTANDO: I) que con el fin de implementar acciones en dicho sentido por Resolución N°2899/020 de fecha 10 de diciembre de 2020 se aprueba el “*Proyecto de Intervención Focalizada para los aprendizajes*”, por el cual se encomienda su implementación a la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas en coordinación con los equipos técnicos de los entonces Consejos de Educación Inicial y Primaria, Secundaria y Técnico Profesional;

II) que en sesión del día de la fecha la Directora Ejecutiva de Políticas Educativas junto al equipo de la Dirección presentan el documento titulado se realiza presentación en el Consejo Directivo Central coordinada por la Directora Ejecutiva de Políticas Educativas Dra. Adriana Aristimuño presentando el documento titulado “*Intervención Focalizada, Mtra. Luisa Luisi*”;

III) que el documento presenta el diseño, los fundamentos y características de la intervención focalizada para educación primaria y educación media de la ANEP, de acuerdo con los lineamientos explicitados en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la Administración Nacional de Educación Pública;

IV) que la intervención estará orientada al desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes como centro de los procesos educativos, fundamentado en la idea de que

el sistema educativo debe responder a la necesidad de formar sujetos capaces, con la concepción de la educación como espacio constructor de ciudadanía;

V) que se trabajó con el fin de analizar la pertinencia de la propuesta y la incorporación gradual de los centros educativos a lo largo del quinquenio, para lo cual se consideran tres criterios:

1- Vulnerabilidad. *Se focaliza la intervención en centros educativos que presenten:*

a. Resultados definidos como “de vulnerabilidad educativa” que surgen a través de dos indicadores: altos niveles de extraedad y altos índices de repetición en los últimos tres años (criterio tenido en cuenta fundamentalmente en Educación Media Básica);

b. Situación social vulnerable identificada a través de quintiles socioeconómicos, definiendo que se trabajará con los centros ubicados en los quintiles 1 y 2.

2- Focalización en determinados grados curriculares. *A partir de criterios pedagógicos, se define focalizar la intervención en los siguientes grados específicos del ciclo formativo: 1°, 2° y 6° de Educación Primaria y 1° y 2° de Educación Media Básica en sus dos modalidades, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional, en el entendido que los primeros años de cada ciclo son particularmente relevantes en la adquisición de las alfabetizaciones fundamentales, así como en la adaptación a nuevos trayectos educativos, transición particularmente crítica en nuestro sistema educativo entre la educación primaria y la educación media básica.*

3- Focalización en áreas del conocimiento y habilidades. *Se propone una focalización en relación con las áreas del saber en las que se jerarquizan Lengua y Matemática en Educación Primaria y Habilidades Socioemocionales en Educación Media Básica. Estas áreas han sido escogidas en función de su importancia en el desarrollo cognitivo y*



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

emocional de los estudiantes, desde una perspectiva integral de la propuesta educativa;

VI) que las intervenciones focalizadas tienen como propósito para el ciclo 2021-2022 fortalecer las prácticas de enseñanza de los colectivos docentes, en primera instancia en las áreas del conocimiento de Matemática y Lengua, para los docentes de primero, segundo y sexto año de educación primaria, así como en Habilidades Socioemocionales en primer y segundo año de educación media, fundamentadas además en la necesidad de acompañar en territorio la gestión educativa de los docentes en un trabajo conjunto con la figura de los facilitadores a partir de acuerdos institucionales y encuadres de trabajo previos;

CONSIDERANDO: I) que tal como quedó plasmado en el “*Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*” uno de los propósitos de esta Administración consiste en la reducción de la inequidad interna del sistema educativo a partir de la redistribución equitativa de recursos y el desarrollo de políticas focalizadas;

II) que en este sentido, se deben desplegar esfuerzos para brindar todos los recursos y apoyos necesarios para que los estudiantes logren las competencias que les permitan ser libres, ejerciendo sus derechos ciudadanos e insertándose en la actual sociedad del conocimiento;

III) que el documento presentado refleja las acciones planificadas en aplicación del lineamiento estratégico N°2 (LE2), en base a un trabajo realizado en clave ANEP con la participación y aportes de todos los subsistemas educativos logrando una planificación coordinada;

IV) que esta Administración continuando con la política de reconocer y valorar el accionar de diferentes



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

emocional de los estudiantes, desde una perspectiva integral de la propuesta educativa;

VI) que las intervenciones focalizadas tienen como propósito para el ciclo 2021-2022 fortalecer las prácticas de enseñanza de los colectivos docentes, en primera instancia en las áreas del conocimiento de Matemática y Lengua, para los docentes de primero, segundo y sexto año de educación primaria, así como en Habilidades Socioemocionales en primer y segundo año de educación media, fundamentadas además en la necesidad de acompañar en territorio la gestión educativa de los docentes en un trabajo conjunto con la figura de los facilitadores a partir de acuerdos institucionales y encuadres de trabajo previos;

CONSIDERANDO: I) que tal como quedó plasmado en el “*Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*” uno de los propósitos de esta Administración consiste en la reducción de la inequidad interna del sistema educativo a partir de la redistribución equitativa de recursos y el desarrollo de políticas focalizadas;

II) que en este sentido, se deben desplegar esfuerzos para brindar todos los recursos y apoyos necesarios para que los estudiantes logren las competencias que les permitan ser libres, ejerciendo sus derechos ciudadanos e insertándose en la actual sociedad del conocimiento;

III) que el documento presentado refleja las acciones planificadas en aplicación del lineamiento estratégico N°2 (LE2), en base a un trabajo realizado en clave ANEP con la participación y aportes de todos los subsistemas educativos logrando una planificación coordinada;

IV) que esta Administración continuando con la política de reconocer y valorar el accionar de diferentes

figuras de la educación nacional estima oportuno identificar a la intervención con el nombre de “*Luisa Luisi*”, maestra poetisa y sufragista que, mediante su labor pedagógica, marcó la importancia de la educación inicial en la formación de ciudadanos, la igualdad de género y la alfabetización como herramienta para alcanzar la independencia económica, especialmente de las mujeres, como forma de valorar el trabajo desarrollado por tantas docentes a través de la historia nacional;

V) que la visión de la escuela de Luisa Luisi como sinónimo de oportunidad para todos y herramienta para fomentar la equidad refleja el espíritu de este proyecto que tiene como objetivo primordial mejorar la calidad educativa con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad;

ATENCIÓN: a lo expuesto y a lo establecido en el Art. 60 de la Ley N°18.437 del 12 de diciembre de 2008 en la redacción dada por el artículo 153 de la Ley N°19.889 de fecha 9 de julio de 2020;

EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, RESUELVE:

1. Aprobar la “*Intervención Focalizada, Mtra. Luisa Luisi*” a partir del documento que contiene el diseño, fundamentos y características de la intervención referida para educación primaria y media, que se adjunta y forma parte de la presente resolución, en el marco del lineamiento estratégico N°2 (LE2) del “*Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*” de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

2. Aprobar los centros educativos donde se iniciará la intervención:



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

**Escuelas pertenecientes a la Dirección General de Educación Inicial y
Primaria**

INSPECCIÓN DEPARTAMENTAL	Escuela	Categoría
RIVERA	N° 86	Tiempo Completo
	N° 88	Tiempo Completo
	N° 94	Aprender
	N° 96	Aprender
	N° 129	Aprender
	N° 153	Tiempo Completo
MONTEVIDEO ESTE	N° 308	Aprender
	N° 332	Aprender
MONTEVIDEO CENTRO	N° 326	Tiempo Completo
	N° 343	Aprender
MONTEVIDEO OESTE	N° 270	Aprender
	N° 276	Aprender
	N° 340	Aprender
CANELONES OESTE	N° 149	Aprender
	N° 180	Tiempo Completo
	N° 181	Aprender
CANELONES CENTRO	N° 195	Aprender
	N° 227	Aprender
CANELONES ESTE	N° 145	Aprender
	N° 264	Aprender

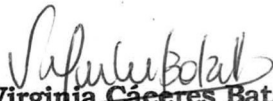
**Centros pertenecientes a Dirección General de Educación Secundaria
y Dirección General de Educación Técnico Profesional**

CANELONES OESTE	CANELONES CENTRO	CANELONES ESTE	CANELONES FLORIDA	REGIÓN ESTE	RIVERA
Escuela Técnica La Paz	Escuela Técnica Toledo	Escuela Técnica Atlántida	Escuela Técnica Santa Lucía	Escuela Técnica Minas	Liceo Rivera 2
Escuela Técnica Las Piedras 2	Escuela Técnica Barros Blancos	Escuela Técnica Solymar	Liceo de Migues	Escuela Técnica San Carlos	Liceo Rivera 3
Escuela Técnica Vista Linda	Escuela Técnica Tala	Escuela Técnica Nicolich	Liceo Cerro Colorado	Escuela Agraria San Carlos	Liceo Rivera 8
Liceo 18 de mayo	Escuela Técnica San Ramón	Escuela Técnica Paso Carrasco	Escuela Agraria Florida		
Liceo Las Piedras 3			Escuela Agraria Sarandí Grande		
			Escuela Técnica Superior Florida		

/Firmado:/ Dr. Robert Silva García, Presidente.

Dra. Virginia Cáceres Batalla, Secretaria General.

Por el Consejo Directivo Central.


Dra. Virginia Cáceres Batalla
Secretaria General
ANEP-CODICEN



Intervención Focalizada Luisa Luisi



ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

Intervención Focalizada Luisa Luisi

Agosto de 2021



ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

DIRECCIÓN EJECUTIVA
DE POLÍTICAS
EDUCATIVAS

DIRECCIÓN SECTORIAL
DE PLANIFICACIÓN
EDUCATIVA

Contenido

¿Por qué Luisa Luisi?.....	3
Introducción.....	4
Antecedentes.....	4
Justificación de la intervención focalizada.....	5
Fundamentación de la elección de las áreas de intervención.....	6
Diseño de la intervención y caracterización de la propuesta.....	16
El rol del facilitador.....	17
La formación de los equipos facilitadores.....	18
Definición y propósitos de los espacios formativos para los facilitadores.....	19
Formación y acompañamiento a los docentes en centros dependientes de la DGEIP.....	22
Formación y acompañamiento a los docentes en centros dependientes de la DGE y DGETP.....	24
Monitoreo de la intervención.....	25
Aspectos metodológicos del monitoreo.....	26
Indicadores.....	26
Indicadores para el monitoreo.....	27
Alcances.....	28
Anexos.....	31
Anexo 1: Diseño de implementación de la intervención focalizada.....	31
Anexo 2: Diseño de la formación para equipos facilitadores en Lengua, Matemática y Habilidades Socioemocionales.....	34
Anexo 3: Formación y acompañamiento a los docentes.....	39
Anexo 4: Hoja de ruta.....	43
Anexo 5: Organización regional de las instituciones educativas.....	45
Centros pertenecientes a DGEIP.....	45
Centros pertenecientes a Educación Media Básica.....	46
Bibliografía.....	47



Maestra Luisa Luisi

¿Por qué Luisa Luisi?

Los comienzos del siglo XX en Uruguay están marcados por una profunda transformación social y cultural cuya huella persiste hasta hoy. En este contexto emerge la figura de Luisa Luisi Janicki (Paysandú, 1883 – Santa Lucía, Canelones, 1940)

Hija de padre italiano y madre francesa de ascendencia polaca, creció en el seno de una familia de avanzadas ideas liberales. Esto propició y estimuló el crecimiento intelectual de todos los hijos sin distinciones. En ese entorno las mujeres de la familia, al igual que los varones, tuvieron acceso a los estudios superiores lo cual les permitió no solo cultivarse sino además, obtener con su esfuerzo logros pioneros para la época. Este hecho abarca tanto la vida de Luisa como de sus hermanas. Paulina fue la primera Doctora en Medicina y Cirugía del Uruguay (1909) e Inés también fue médica. Clotilde fue la primera Doctora en Derecho del país (1911). Anita y Elena fueron maestras.

Luisa también fue maestra y combinó el ejercicio de su profesión con diversos desarrollos intelectuales. Destacó como poeta y crítica alcanzando un reconocimiento en su época que contrasta con el desconocimiento actual de su labor artística. Ida Vitale ha llegado a señalar que es “extraño es el caso de Luisa Luisi, que [...] después de alcanzar prestigio y consideración, fue siendo olvidada por la crítica. Olvido injusto porque, crítica ella misma, lo fue muchas veces atinada y precisa.”

A su actividad poética se sumaron otros importantes aportes intelectuales en materia educativa, los cuales aparecen tanto en sus numerosos ensayos como en sus libros “*Educación Artística*” (1919) e “*Ideas sobre educación*” (1922).

Sus reflexiones sobre pedagogía estuvieron en vínculo con la práctica y el conocimiento de la institución educativa, de la cual fue parte desde el inicio de su carrera. Había estudiado educación en el Instituto Normal de Señoritas “María Stagnero de Munar”, graduándose en 1903. Fue profesora asistente en la Segunda Escuela de Tercer Grado y dirigió la Escuela de Práctica de Segundo Grado y Escuela de Aplicación. Formó parte del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal desde 1925 hasta su jubilación en 1929. Fue profesora de español en la Sección Femenina de Educación Secundaria. También ejerció el rol docente en el Instituto María Stagnero de Munar. Desde la práctica y desde la teoría, fue una luchadora incansable de la “escuela vareliana”, laica, gratuita y obligatoria.

Las mejoras en el terreno de la educación, sobre todo en la formación primaria, ocuparon la mayor parte de su obra ensayística. En ella destacan ideas de gran importancia en relación a la formación ciudadana y la necesidad de la alfabetización como primer paso para crear seres más integrales.

Luisa Luisi reflexionó sobre la importancia del entorno en el que se educa, entendiendo que también es parte del acto educativo. Propuso la adecuación de aspectos de las estructuras edilicias y de la inclusión de imágenes, mapas, elementos de la naturaleza que hablaran a los niños de su propio entorno y del continente americano más familiar a la cultura cotidiana, en una época aun marcada por una fuerte impronta europea. Por eso prestó atención a las láminas que colgaban de las paredes de las aulas o a los objetos que decoraban el salón. Asimismo, fue una defensora de los paseos al aire libre, del canto, gimnasia y dibujo como actividades curriculares imprescindibles y la reducción del número de niños por clase. Consideraba que, si bien la escuela debía ser funcional a la labor educativa, esto no excluía una estética que contemplara ciertos preceptos artísticos, sobrios y con elementos naturales.

En “*Educación Artística*” defendió la necesidad de la educación en arte en el marco de las democracias americanas. En Europa se justificaba la educación artística por su valor estético y como ingrediente útil para

ser integrado a la industria. Pero Luisa Luisi observaba que en América, (zona mucho menos industrializada), el arte era igualmente importante por otras razones urgentes. En pueblos muchas veces confrontados, afirmaba Luisi *"es preciso crear ese medio favorable a la Belleza"*. Consideró que una razón primordial para implementar la educación artística en las escuelas se debía a *"un fin principalmente cultural"* y que *"la democracia americana debe rematar su obra de libertad y de igualdad dando a todos sus hijos la posibilidad de disfrutar de los goces del Arte y de la inmensa satisfacción de crearlo."*

La escuela era para Luisi un lugar de compensación de las deficiencias educacionales del hogar. Esta idea se refleja en la frase: *"No olvidemos que la escuela debe ser el recinto en donde, siquiera una vez en la vida, el hombre realice la igualdad absoluta, sólo rota por el mérito o la virtud de cada niño"*. En *"Ideas sobre educación"* realizó diferentes propuestas, tanto desde lo teórico como desde la aplicación práctica. Afirmó que, en la escuela

"un niño debe ser igual para otro niño, pues si es dolorosa e irritante la injusticia que coloca en dos planos diferentes de la escala social a dos hombres de la misma inteligencia, del mismo corazón, de las mismas aspiraciones ideales, condenando al primero a una condición de disfrazada esclavitud para la vida entera por el solo azar del nacimiento, más dolorosa, más profundamente irritante y sublevadora es la injusticia que hace diferentes en los bancos de la escuela a dos niños igualmente hermosos, porque son dos niños."

Luisa Luisi representó a nuestro país en diversos foros internacionales sobre educación e infancia. Fue asimismo, una gran defensora de las mujeres. *"Mi obra feminista está en la enseñanza"*, declaró más de una vez y en su trabajo *"Independencia económica de la mujer"* (1916), dejó en claro su pensamiento pionero al respecto.

Introducción

Este documento presenta el diseño, los fundamentos y características de la intervención focalizada para educación primaria y educación media de la ANEP, de acuerdo con los lineamientos explicitados en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en sus bases, principios rectores y ejes orientadores. Uno de los propósitos de esta intervención es la reducción de la inequidad interna del sistema educativo a partir de la redistribución equitativa de recursos y el desarrollo de políticas focalizadas. En este sentido, se despliegan esfuerzos para brindar todos los recursos y apoyos necesarios para que los estudiantes logren las competencias necesarias que les permitan ser libres, ejerciendo sus derechos ciudadanos insertándose en la actual sociedad del conocimiento. (ANEP, 2020).

Esta intervención focalizada se diseña en el marco del lineamiento estratégico 2 (LE2), el cual propone: "Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social" (ANEP, 2020:11).

Antecedentes

La educación pública en el Uruguay tiene una amplia trayectoria en la implementación de políticas tanto universales como focalizadas. Estas diferentes modalidades han permitido garantizar tanto, una distribución general de las iniciativas educativas a toda la población, como atender a determinadas poblaciones a través de abordajes diferenciados. (ANEP, 2020). A modo de ejemplo, en el ámbito de la Educación Primaria, se destaca la propuesta pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo (TC), así como la de las Escuelas de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (APRENDER). Las Escuelas de Tiempo Completo fueron creadas en la década de los noventa. Su modelo de gestión de centro incluye la extensión del tiempo pedagógico, una oferta pedagógica y organizativa singular, espacios y tiempos institucionales destinados a la reflexión del colectivo docente, así como una política de formación permanente en servicio ofrecida a referentes de la comunidad educativa: maestros, equipos de dirección, supervisores; la cual constituye una dimensión central para el fortalecimiento institucional de la propuesta pedagógica.

Las escuelas A.PR.EN.D.E.R creadas en el año 2011, configuran uno de los de nominados programas de inclusión educativa. Surgen con el propósito de “garantizar el acceso, permanencia y sostenimiento de trayectorias escolares personalizadas y de calidad, para mejorar el aprendizaje de todos los niños, habilitándolos a participar en la vida social con igualdad de oportunidades.” (DGEIP, A.PR.EN.D.E.R.) En este sentido el Programa A.PR.EN.D.E.R desarrolla dos dispositivos específicos con el objetivo de focalizar en la protección de trayectorias educativas de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes: a) Proyecto Oportunidad de Desarrollo Educativo y Social (PODES); b) Trayectorias Protegidas. Mientras que el primero es curricular, de ejecución a dos años; el segundo centra su atención en la trayectoria personal de los estudiantes, brindándoles herramientas para la construcción de mejores aprendizajes.

Los colectivos docentes de las escuelas APRENDER presentan al igual que los de las Escuelas de Tiempo Completo, un importante recorrido como participantes de los espacios de formación permanente implementados tanto por el componente de formación permanente del Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU), como por el Instituto de Formación en Servicio (IFS) de la DGEIP.

Por otra parte, en educación media, en la órbita de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) se destaca la creación de liceos de Tiempo Extendido en el año 2015, integrando en su propuesta componentes recreativos, artísticos, tecnológicos y nuevas modalidades de gestión. En el mismo año se crean los liceos de Tiempo Completo, desarrollando una propuesta curricular con estructuras más flexibles, que habilitan el trabajo transversal e interdisciplinario. En estos centros se organiza la propuesta educativa en un horario de 8 horas, con incorporación de tutorías, talleres y un fuerte énfasis en el trabajo con las familias.

En el año 2017, se crean los Centros Educativos Asociados (CEA), propuesta educativa que aborda la continuidad educativa, valorando la contigüidad territorial; a partir de una propuesta conjunta entre un centro dependiente de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y otro de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP).

Justificación de la intervención focalizada

En el marco del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP, se diseña una intervención focalizada a ser implementada en centros de Educación Primaria y Educación Media Básica de la ANEP. Para este propósito, la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE) de la ANEP, en diálogo con las autoridades de los subsistemas y planeamientos educativos de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), analiza la pertinencia de la propuesta y la incorporación gradual de los centros educativos a lo largo del quinquenio. Para la incorporación de estos centros se consideran tres criterios:

1- Vulnerabilidad:

Se focaliza la intervención en centros educativos que presenten:

- resultados definidos como “de vulnerabilidad educativa” que surgen a través de dos indicadores: altos niveles de extraedad y altos índices de repetición en los últimos tres años (criterio tenido en cuenta fundamentalmente en Educación Media Básica);
- situación social vulnerable identificada a través de quintiles socioeconómicos, definiendo que se trabajará con los centros ubicados en los quintiles 1 y 2.

2- Focalización en determinados grados curriculares.

A partir de criterios pedagógicos, se define focalizar la intervención en los siguientes grados específicos del ciclo formativo: 1°, 2° y 6° de Educación Primaria y 1° y 2° de Educación Media Básica en sus dos modalidades, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional, en el entendido que los primeros años de cada ciclo son particularmente relevantes en la adquisición de las alfabetizaciones fundamentales, así como en la adaptación a nuevos trayectos educativos, transición particularmente crítica en nuestro sistema educativo entre la educación primaria y la educación media básica.

3- Focalización en áreas del conocimiento y habilidades.

Se propone una focalización en relación con las áreas del saber en las que se jerarquizan Lengua y Matemática en Educación Primaria y Habilidades Socioemocionales en Educación Media Básica. Estas áreas han sido escogidas en función de su importancia en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, desde una perspectiva integral de la propuesta educativa.

Fundamentación de la elección de las áreas de intervención

La intervención estará orientada al desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes como centro de los procesos educativos. Se fundamenta en la idea de que el sistema educativo responda a la necesidad de formar sujetos capaces de “operar en el mundo y (...) sentirse bien operando en ese mundo: conociéndolo, interpretándolo, transformándolo en una relación fértil y creativa entre sí y con el entorno” (Braslavsky, 2006). y en el convencimiento que para lograrlo deberán adquirir saberes y competencias a ser utilizadas conveniente y pertinentemente. La selección de áreas en las que se intervendrá guarda estrecha relación con esta concepción de la educación como espacio constructor de ciudadanía.

En las siguientes líneas se sintetizan los principales resultados de la Evaluación Nacional de Logros Educativos, Aristas Primaria 2020, desarrollada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), en relación con el desempeño de los estudiantes de educación primaria en las áreas de Lengua y Matemática.

En este marco y en relación con el área de Lengua se define la competencia lectora escolar, tanto para tercero como para sexto, como la capacidad de construir significados en diversidad de textos escritos,

con propósitos definidos, mediante la identificación de datos explícitos, la interpretación de información implícita y el establecimiento de relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales, para lo cual se movilizan conocimientos, habilidades, estrategias, emociones y actitudes (INEEd, 2017a).

Los desempeños de los alumnos en lectura de tercer año están relacionados con el contexto socioeconómico y cultural: a mejor contexto, aumenta el porcentaje de alumnos en los niveles de desempeño superiores, y disminuye el porcentaje de alumnos que se ubican en los niveles inferiores. (INEEd, 2021, p. 101).

En el total nacional, la mayor proporción de alumnos de tercer año se concentra en los niveles de desempeño 2 y 3 de un total de cinco niveles como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1 - Niveles de desempeño en Lectura en 3°

Dimensión	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Comprensión	Identifican información explícita en el texto y establecen relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales.	Identifican información explícita en el texto y establecen relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales.	Identifican información implícita en el texto y establecen relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales.	Identifican información implícita en el texto y establecen relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales.	Identifican información implícita en el texto y establecen relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales.
Lectura inferencial	Identifican sinónimos y antónimos de dominio general.	Reconocen el tema de enunciados o párrafos muy breves con una marcada cohesión temática.	Deducen el significado de palabras o expresiones a partir del contexto.	Deducen el significado de palabras o expresiones poco frecuentes a partir del contexto.	
		Inferen el tema de enunciados o párrafos que presentan una sintaxis sencilla.	Inferen el tema de enunciados o párrafos que presentan una sintaxis sencilla.	Inferen información implícita a nivel local y global estableciendo relaciones entre diferentes enunciados (por ejemplo: relaciones de causalidad).	
		Inferen las relaciones semánticas entre grupos de palabras de uso familiar a partir de su cercanía de significado.	Inferen las relaciones semánticas entre grupos de palabras de uso familiar a partir de su cercanía de significado.	Inferen las relaciones entre grupos de palabras poco frecuentes a partir de su cercanía de significado.	
	Ordenan acciones destacadas en textos muy frecuentados a nivel escolar (narraciones y recetas).	Ordenan y sintetizan una sucesión de acciones presentadas linealmente; inferen relaciones de causalidad a nivel de párrafo.	Ordenan y sintetizan una sucesión de acciones presentadas linealmente; inferen relaciones de causalidad a nivel de párrafo.	Ordenan y resumen una serie de acciones o eventos presentados de forma no lineal.	
		Escogen información y establecen relaciones entre el texto verbal y no verbal de un texto discontinuo frecuentado a nivel escolar.	Escogen información y establecen relaciones entre el texto verbal y no verbal de un texto discontinuo frecuentado a nivel escolar.	Escogen información y establecen relaciones entre el texto verbal y no verbal a partir de datos discontinuos en el texto discontinuo.	
		Relacionan información a través de elementos de cohesión gramatical como terminaciones verbales.	Relacionan información a través de elementos de cohesión gramatical como terminaciones verbales y referentes de pronombres.	Relacionan información a través de elementos de cohesión gramatical como terminaciones verbales y referentes de pronombres.	
		Resumen los aspectos más generales del texto a partir de palabras o imágenes clave.	Resumen la idea central del texto y reconocen ideas secundarias.	Resumen la idea central del texto y reconocen ideas secundarias.	Resumen el texto estableciendo relaciones de causalidad y jerarquizando diferentes informaciones explícitas e implícitas.
Lectura crítica	Reconocen la intencionalidad discursiva cuando esta aparece presentada de forma explícita en un enunciado muy destacado.	Identifican la intención discursiva en textos muy frecuentados a nivel escolar a partir de aspectos estructurales claramente marcados o algunos hitos emblemáticos.	Reconocen la intención discursiva predominante a partir de la identificación de secuencias textuales marcadas.	Reconocen y evalúan la intencionalidad discursiva predominante en textos que presentan distintas secuencias textuales.	Reconocen y evalúan la intencionalidad discursiva en textos que presentan ambigüedades, ironías, sarcasmo, etc., considerando a lo menos los siguientes puntos de vista: el tema, el sentido del texto, el estilo, el lenguaje, el organizando y la intención de la información aportada por el texto.
	Construyen significados a partir de una palabra clave muy destacada a nivel visual y marcadamente diferenciada del resto de la información.	Construyen significados a partir de palabras clave del texto.	Construyen significados a partir de palabras clave del texto.	Construyen significados a partir de una lectura interpretativa de contenidos textuales.	Inferen y evalúan críticamente el texto para establecer relaciones relacionadas con características del mundo.

Fuente: Aristas 2020. Primer informe de resultado de tercero y sexto de educación primaria (2021, p. 100)

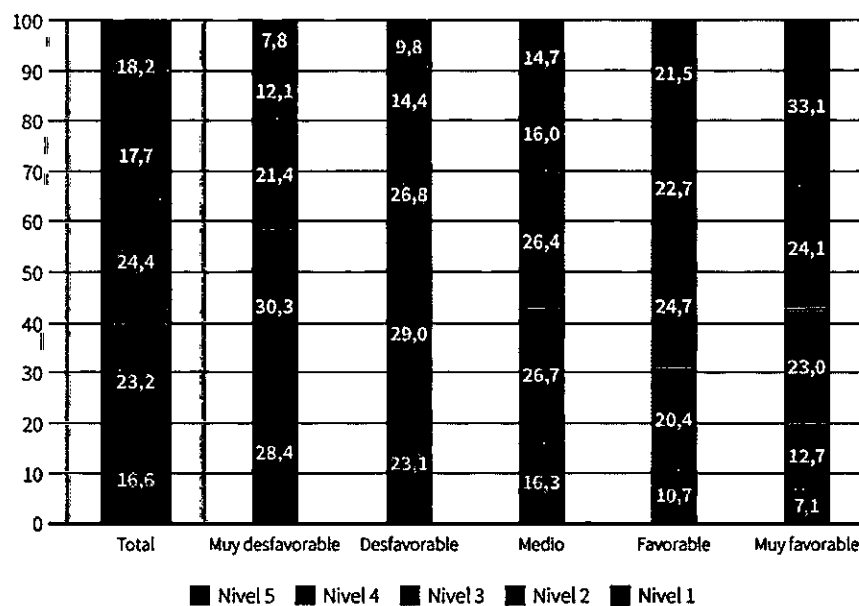
Los resultados muestran una clara inequidad según las condiciones socioeconómicas y culturales de los centros educativos, como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Desempeño en Lectura 3º año en relación con diferentes contextos

Alumnos de tercero en cada nivel de desempeño de lectura según contexto socioeconómico y cultural del centro

En porcentajes. Año 2020

Informante: alumnos de tercero



Fuente: Aristas 2020. Primer informe de resultado de tercero y sexto de educación primaria (2021, p. 102)

En los dos niveles de desempeño más bajos el porcentaje de alumnos es 4 puntos porcentuales mayor al de alumnos en los dos niveles más altos. Esta brecha varía de manera notoria según el contexto de las escuelas: en el contexto muy desfavorable esta diferencia es de 39 puntos porcentuales, mientras que en el muy favorable la relación es inversa: los niveles 4 y 5 acumulan casi 37 puntos porcentuales más que los niveles 1 y 2. Controlando el efecto del contexto socioeconómico y cultural, no se observan diferencias en los desempeños entre los diferentes tipos de escuelas. (INEEd, 2021, p.105)

A su vez, el informe refleja que, según el tipo de centro educativo, en las escuelas APRENDER hay un mayor porcentaje de alumnos en los niveles inferiores que en los superiores, mientras que las escuelas de práctica, tiempo completo y urbanas comunes concentran la mayor proporción de sus alumnos en los niveles 2 y 3. (INEEd, 2021, p. 102).

En relación con los desempeños en lectura para los alumnos de sexto año, el informe de resultados Aristas 2020 explicita que, a nivel nacional, la mayor proporción de alumnos se concentra en los niveles de desempeño 3 y 4.

Tabla 2 - Niveles de desempeño en Lectura en 6°

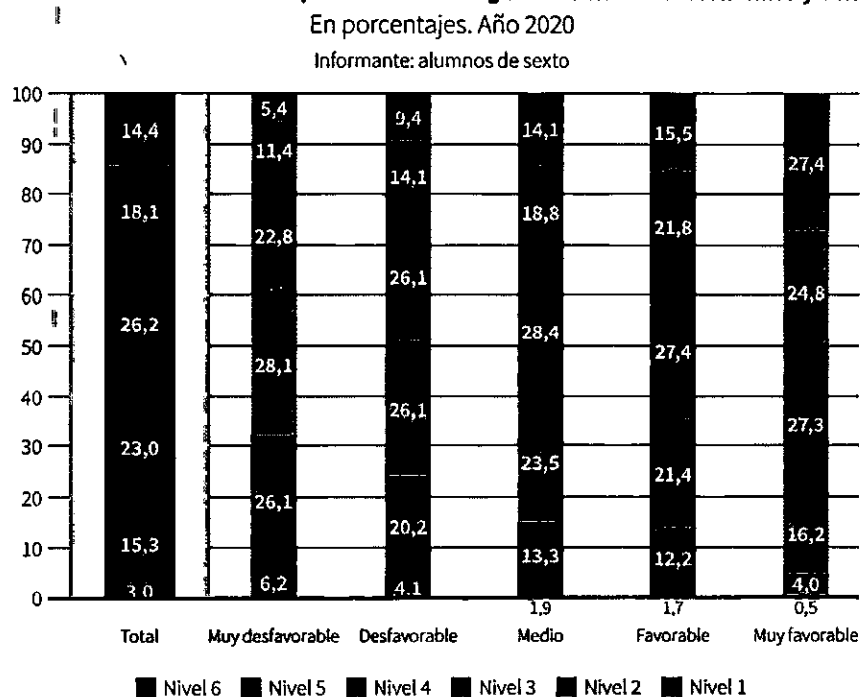
Dimensión	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Comprensión	Identifica palabras o frases que aparecen en un texto.	Identifica palabras o frases que aparecen en un texto.	Identifica palabras o frases que aparecen en un texto.	Identifica palabras o frases que aparecen en un texto.	Identifica palabras o frases que aparecen en un texto.	Identifica palabras o frases que aparecen en un texto.
Lectura inferencial	Reconoce el significado de palabras o expresiones de uso común.	Reconoce el significado de palabras o expresiones de uso común. Incluye relaciones semánticas sencillas entre grupos de palabras a partir de su contexto de significado.	Reconoce el significado de palabras o expresiones. Incluye con sentido figurado de uso poco frecuente, a partir del texto.	Reconoce el significado de palabras o expresiones poco frecuentes a partir del texto.	Reconoce el significado de palabras o expresiones poco frecuentes a partir del texto.	Reconoce el significado de palabras o expresiones poco frecuentes a partir del texto.
Comprensión de textos y artículos	Identifica información relevante que aparece en un texto a través de un elemento de cohesión gramatical de fácil reconocimiento.	Identifica información relevante que aparece en un texto a través de un elemento de cohesión gramatical como: terminaciones verbales o el referente de pronombres recurrentes en el texto.	Identifica información nueva con una referencia antes o el texto a través de varios elementos de cohesión gramatical como: referencias verbales y referencias de elementos distantes entre sí.	Identifica información nueva con una referencia antes o el texto a través de varios elementos de cohesión gramatical como: referencias verbales y referencias de elementos distantes entre sí.	Identifica información nueva con una referencia antes o el texto a través de varios elementos de cohesión gramatical como: referencias verbales y referencias de elementos distantes entre sí.	Identifica información nueva con una referencia antes o el texto a través de varios elementos de cohesión gramatical como: referencias verbales y referencias de elementos distantes entre sí.
Reconocen un aspecto personal del texto a partir de palabras o imágenes clave.	Establecen relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Establecen relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Establecen relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Establecen relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Establecen relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Establecen relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.
Reconocen un aspecto personal del texto a partir de palabras o imágenes clave.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.
Reconocen un aspecto personal del texto a partir de palabras o imágenes clave.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.
Reconocen un aspecto personal del texto a partir de palabras o imágenes clave.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.
Reconocen un aspecto personal del texto a partir de palabras o imágenes clave.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.	Identifican relaciones entre palabras clave que aparecen en un texto.

Fuente: Aristas 2020. Primer informe de resultado de tercero y sexto de educación primaria (2021, p. 107)

Los resultados muestran una importante inequidad. La brecha observada entre los alumnos que alcanzan los dos niveles más altos en relación con quienes se ubican en los dos niveles más bajos muestra que los niveles 5 y 6 acumulan 14 puntos porcentuales más que los niveles 1 y 2. Esto varía de manera notoria según el contexto de las escuelas: en el contexto muy favorable la diferencia es de casi 50 puntos porcentuales, mientras que en el muy desfavorable la relación es inversa: los niveles 1 y 2 acumulan 16 puntos porcentuales más que los niveles 5 y 6.

Gráfico 2 - Desempeño en Lectura en 6° en relación con diferentes contextos

Alumnos de sexto en cada nivel de desempeño de lectura según contexto Socioeconómico y cultural del centro



Fuente: Aristas 2020. Primer informe de resultado de tercero y sexto de educación primaria (2021, p. 109)

En relación con la evaluación de aprendizajes en el área de Matemática, Aristas Primaria define como competencia matemática la capacidad de resolver planteos matemáticos enmarcados en distintas situaciones, poniendo en juego información, habilidades, emociones y actitudes, involucrando el saber sobre los contenidos y el saber actuar intencionalmente con ellos (qué hacer, cómo, cuándo y por qué). Para dar cuenta de su competencia los alumnos deben ser capaces de indagar matemáticamente sobre diferentes realidades, desarrollar estrategias, discutir su pertinencia, determinar el rango de datos que se necesitan para aprehenderlas, establecer relaciones entre ellos, manejar conceptos matemáticos aprendidos, analizar regularidades y patrones, generalizar, explicar, conjeturar, comunicar, disponer de distintas representaciones de los objetos de la asignatura, argumentar y defender posiciones propias y analizar la viabilidad de las de otros (INEEd, 2017b).

A los efectos de jerarquizar zonas de la Matemática para la intervención focalizada en Matemática, se presentan los niveles de desempeño en Numeración y Operaciones.

En relación con los resultados, el informe de Aristas 2020 plantea que más de la mitad de los alumnos de tercero tuvo desempeños correspondientes a los niveles 3, 4 o 5, y un 45% de los alumnos se concentró en el nivel 2.

Tabla 3 - Niveles de desempeño en Matemática en 3° grado

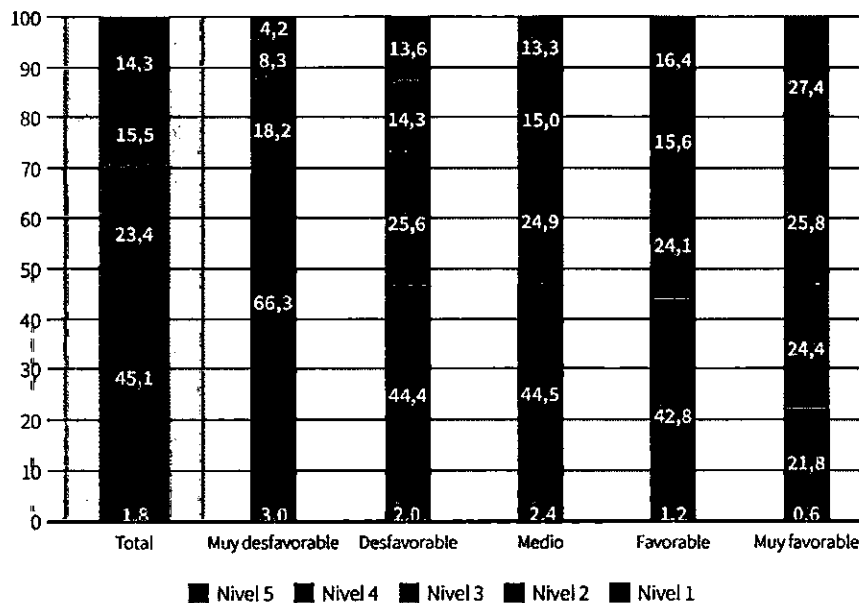
Ámbito	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Operaciones	Suman y restan números naturales de hasta 2 cifras.	Suman y restan números naturales de hasta 3 cifras.	Suman y restan números naturales de hasta 4 cifras.	Suman y restan números naturales de hasta 4 cifras.	Suman y restan números naturales de hasta 4 cifras.
Modelado	Modelan situaciones contextualizadas simples por medio de adiciones entre números naturales de hasta 2 cifras.	Modelan situaciones contextualizadas por medio de adiciones y sustracciones entre números naturales de hasta 3 cifras.	Modelan situaciones contextualizadas por medio de adiciones y sustracciones entre números naturales de hasta 4 cifras.	Modelan situaciones contextualizadas por medio de multiplicaciones y divisiones entre números naturales.	Resuelven situaciones contextualizadas por medio de divisiones de números naturales de hasta 3 cifras entre números naturales de una cifra, y de sustracciones entre números naturales de hasta 4 cifras que impliquen una transformación entre órdenes.
Relaciones	Reconocen la multiplicación como una adición reiterada y el símbolo operador asociado a una adición, sustracción, multiplicación o división.	Reconocen la adición y la sustracción como operaciones inversas.	Encuentran términos faltantes en adiciones y sustracciones entre números naturales de hasta 4 cifras que impliquen a lo sumo una transformación entre órdenes, apelando a las relaciones operatorias.	Encuentran términos faltantes en sustracciones entre números naturales de hasta 4 cifras, apelando a las relaciones operatorias.	Encuentran términos faltantes en sustracciones entre números naturales de hasta 4 cifras, apelando a las relaciones operatorias.
Argumentación	Argumentan la pertinencia del resultado de adiciones en función de sus propiedades.	Argumentan la pertinencia del resultado de adiciones en función de sus propiedades.	Argumentan la pertinencia del resultado de adiciones en función de sus propiedades y de las propiedades del sistema numérico decimal.	Argumentan la pertinencia del resultado de multiplicaciones en función de sus propiedades y de las propiedades del sistema numérico decimal.	Argumentan la pertinencia del resultado de operaciones en función de las propiedades del sistema de numeración decimal.

Ámbito	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Operaciones	Suman y restan números naturales de hasta 2 cifras.	Suman números naturales de hasta 3 cifras. Restan números naturales de hasta 3 cifras que no impliquen transformaciones entre órdenes.	Suman números naturales de 4 o más cifras. Restan números naturales de hasta 4 cifras que impliquen a lo sumo una transformación entre órdenes. Multiplican números naturales de hasta tres cifras por números naturales de una cifra. Obtienen el cociente y resto en divisiones de un número natural de dos cifras entre números naturales de una cifra.	Restan dos números naturales de hasta 4 cifras. Obtienen el cociente y resto en divisiones de números naturales de tres cifras entre números naturales de una cifra.	Interpretan el resto en divisiones enteras con relación a la situación contextualizada que resuelve.
Modelado	Modelan y resuelven situaciones contextualizadas simples por medio de adiciones entre números naturales de hasta 2 cifras.	Modelan y resuelven situaciones contextualizadas por medio de adiciones, o de sustracciones entre números naturales de hasta 3 cifras que no impliquen transformaciones entre órdenes.	Modelan situaciones contextualizadas con sustracciones y adiciones entre números naturales. Resuelven situaciones contextualizadas por medio de adiciones, o de sustracciones exactas entre números naturales de hasta 3 cifras que no impliquen una transformación entre órdenes.	Modelan situaciones contextualizadas por multiplicaciones y divisiones entre números naturales. Resuelven situaciones contextualizadas por medio de multiplicaciones y divisiones exactas entre números naturales de hasta 3 cifras por números de una cifra, y de sustracciones entre números naturales de hasta 4 cifras que impliquen una transformación entre órdenes.	Resuelven situaciones contextualizadas por medio de divisiones de números naturales de hasta 3 cifras entre números naturales de una cifra, y de sustracciones entre números naturales de hasta 4 cifras que impliquen una transformación entre órdenes.
Relaciones	Reconocen la multiplicación como una adición reiterada y el símbolo operador asociado a una adición, sustracción, multiplicación o división.	Reconocen la adición y la sustracción como operaciones inversas.	Encuentran términos faltantes en adiciones y sustracciones entre números naturales de hasta 4 cifras que impliquen a lo sumo una transformación entre órdenes, apelando a las relaciones operatorias.	Encuentran términos faltantes en sustracciones entre números naturales de hasta 4 cifras, apelando a las relaciones operatorias.	Encuentran términos faltantes en sustracciones entre números naturales de hasta 4 cifras, apelando a las relaciones operatorias.
Argumentación	Argumentan la pertinencia del resultado de adiciones en función de sus propiedades.	Argumentan la pertinencia del resultado de adiciones en función de sus propiedades.	Argumentan la pertinencia del resultado de adiciones en función de sus propiedades y de las propiedades del sistema numérico decimal.	Argumentan la pertinencia del resultado de multiplicaciones en función de sus propiedades y de las propiedades del sistema numérico decimal.	Argumentan la pertinencia del resultado de operaciones en función de las propiedades del sistema de numeración decimal.

Fuente: Aristas 2020. Primer informe de resultado de tercero y sexto de educación primaria (2021, p. 115)

El 45% de los alumnos de tercer año se ubica en el nivel 2. Este porcentaje es mayor entre los alumnos de escuelas de contexto muy desfavorable (64,7%) y menor entre quienes asisten a escuelas de contexto muy favorable (21%). Es decir, que los desempeños en matemática en tercero también están relacionados con el contexto socioeconómico y cultural de los centros, igual que se observó para los desempeños en lectura. Del mismo modo, mientras que en el total nacional hay un 14,3% de alumnos en el nivel 5, este porcentaje asciende al 28,4% en alumnos de escuelas de contexto muy favorable y desciende al 3,8% en alumnos de escuelas de contexto muy desfavorable.

Gráfico 3 - Desempeño en Matemática según contexto
 Alumnos de tercero en cada nivel de desempeño de lectura según contexto socioeconómico y cultural del centro
 En porcentajes. Año 2020
 Informante: alumnos de tercero



Fuente: Aristas 2020. Primer informe de resultado de tercero y sexto de educación primaria (2021, p. 119)

En sexto grado los desempeños en Matemática evidencian que dos de cada tres alumnos se encuentran en los niveles 3, 4 ó 5 y están atravesados por una importante inequidad, existiendo variaciones muy importantes por contexto socioeconómico y cultural (INEEd, 2021, p. 132).

Tabla 4 - Niveles de desempeño en Matemática en 6° grado

Nivel	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Operaciones					
Proporcionalidad					

Bloque	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Operaciones					
Proporcionalidad	Encuentran el doble, el triple, el décuplo y la mitad de números naturales.	Encuentran el cuádruplo, quintuplo y séptuplo de números naturales. En relaciones de proporcionalidad de constante 1/2 que involucran números naturales, encuentran la cuarta proporcional.	Encuentran la tercera, cuarta, quinta y sexta parte de un número natural. En una relación de proporcionalidad que involucra números naturales, calculan la cuarta proporcional apelando directamente a las relaciones numéricas presentes en las tablas de multiplicar. Calculan el 10%, 20% y 50% de un número.	Calculan la cuarta proporcional. En una situación de descuentos o aumentos (porcentuales), calculan la cantidad final.	Resuelven situaciones de descuentos o aumentos porcentuales que impliquen encontrar la cantidad inicial, o el porcentaje de descuento, o aumento faltante.
		Dadas dos magnitudes directamente proporcionales, reconocen que variaciones multiplicativas entre valores de una magnitud generan las mismas variaciones entre los correspondientes de la otra magnitud (naga, doble, triple, décuplo).	Establecen relaciones entre las tablas de multiplicar a partir de las propiedades de las operaciones y de la proporcionalidad.	Recordan en situaciones contextualizadas si hay o no relación de proporcionalidad directa entre dos magnitudes.	

Fuente: Aristas 2020. Primer informe de resultado de tercero y sexto de educación primaria (2021, p. 124)

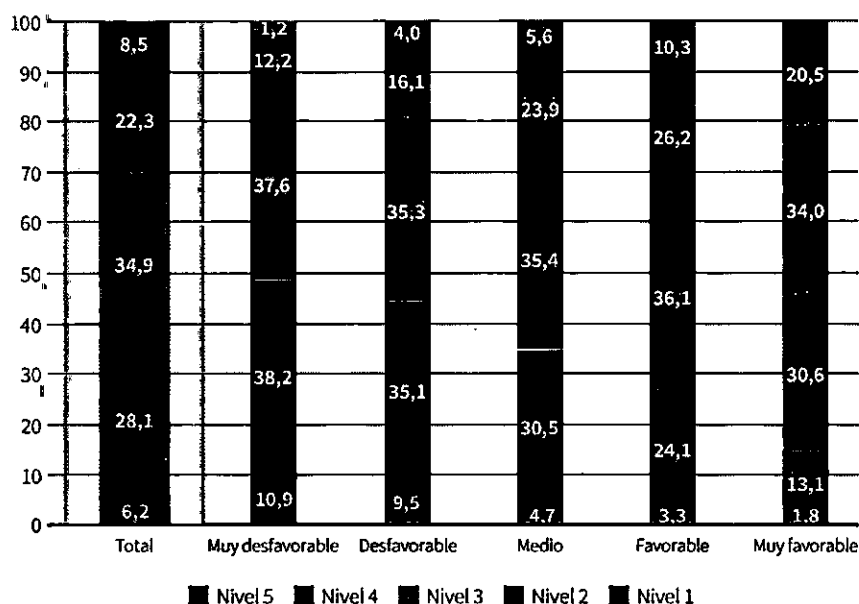
En síntesis, a medida que mejora el contexto socioeconómico y cultural de los centros disminuye la proporción de alumnos de tercer año en los niveles de desempeño 1 y 2 de matemática, mientras que en los niveles 4 y 5 ocurre a la inversa.

Gráfico 4 - Desempeño en Matemática en 6° grado según contexto

Alumnos de sexto en cada nivel de desempeño de matemática según contexto socioeconómico y cultural del centro

En porcentajes. Año 2020

Informante: alumnos de sexto



Fuente: Aristas 2020. Primer informe de resultado de tercero y sexto de educación primaria (2021, p. 129)

Al igual que con los resultados en el área de lengua, el informe Aristas 2020 resume que los resultados son altamente inequitativos. La brecha observada entre el porcentaje de alumnos en los niveles 1 y 2 con relación al porcentaje en los niveles 4 y 5 muestra que en los niveles 1 y 2 se acumulan 17 puntos porcentuales más que en los niveles 4 y 5. Mientras que en el contexto muy desfavorable este guarismo asciende a casi 55 puntos porcentuales, en el muy favorable la relación es inversa: en los niveles 4 y 5 se acumulan 32 puntos porcentuales más que en los niveles 1 y 2. No se encontraron diferencias en los desempeños por sexo ni por región. Las escuelas aprender tienen desempeños más bajos que las de tiempo completo y urbanas comunes, aun luego de controlar la composición socioeconómica y cultural de cada una de ellas. En el resto de los casos no se encuentran diferencias. (INEEd, 2021, p.121)

En lo que respecta a las habilidades socioemocionales, siguiendo la línea planteada por el INEEEd (2019) estas son consideradas como “una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que tienen como función la adaptación del individuo al entorno, y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar” (INEEd, 2019:2). A partir de la interacción del sujeto con el contexto, y a través de experiencias y aprendizajes, éstas se configuran de forma dinámica, pudiendo ser adquiridas a lo largo del proceso de aprendizaje. Constituyen habilidades que son adquiridas de manera relacional, desde la interacción con docentes, pares, adultos referentes, familia, comunidad, etc. Con alto componente cultural pueden ser aprehendidas a lo largo de todo el ciclo de vida y es allí donde cobra importancia su abordaje e integración en los centros educativos.

En relación con ésta área en particular, con un desarrollo incipiente en el sistema educativo, el informe ARISTAS 2020 elaborado por el INEEEd, a partir de la evaluación en 6° año de educación primaria, destaca entre sus conclusiones: a) en las habilidades de motivación y autorregulación, no tiene incidencia el contexto socioeconómico y cultural del centro; pero sí lo tienen el sexo (a favor de las niñas) y la edad (siendo mayor en quienes cursan en edad teórica); b) en relación con las habilidades interpersonales, no incide la edad, pero sí lo hace el sexo (a favor de las niñas) y el contexto económico y cultural de la escuela, siendo mayores los resultados en contextos medios, favorables y no favorables; c) en lo que respecta a las habilidades intrapersonales el informe expresa que éstas se incrementan en los niños, a medida que aumenta el contexto socioeconómico y cultural del centro, mientras no se observan diferencias en las niñas que asisten a centros de diferentes contextos. (INEEd, 2020).

Diseño de la intervención y caracterización de la propuesta

En el desarrollo de los lineamientos y objetivos estratégicos del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 que enmarcan y orientan las políticas educativas de la ANEP, se propone la implementación de políticas focalizadas en relación con distintas líneas de intervención de acuerdo con los criterios jerarquizados.

La idea de intervención asume diferentes sentidos o significados. Por ejemplo, la lista de definiciones que presenta el diccionario de la RAE en torno al término “intervenir” es extensa, lo que marca la polisemia de la expresión y su amplia usabilidad en el lenguaje. De esta manera, se entiende pertinente explicitar la noción de intervención educativa focalizada. De acuerdo con Remedi (2004), intervenir es “ubicarse entre dos momentos (...) es estar entre un antes y un después, es estar ubicado en ese lugar, intervenir es también estar entre dos lugares...” (Remedi, 2004:3). Según este enfoque, una intervención en el sistema educativo implica incidir en las prácticas existentes y esto conlleva trabajar en procesos complejos entre situaciones instituidas y situaciones instituyentes. De este modo, una intervención sucede en los intersticios entre esas situaciones y en relación con una comunidad educativa representada por la institución escolar, es decir, la institución, su contexto y las identidades de los sujetos que la integran.

La intervención focalizada se diseña con el propósito de contribuir al cumplimiento del lineamiento estratégico (LE2) “Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social” (ANEP, 2020, p.11). El proceso de planificación demanda múltiples acuerdos institucionales desde las etapas iniciales de diseño e implementación, en un diálogo entre el equipo impulsor de la intervención focalizada de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE) con los subsistemas destinatarios, dependientes de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) de la ANEP.¹

En relación con el propósito expresado, la intervención focalizada se concibe como una propuesta de intervención educativa de formación y acompañamiento a los docentes a través de facilitadores en Lengua, Matemática y Habilidades Socioemocionales. Los destinatarios son los docentes de 1º, 2º y 6º de las escuelas pertenecientes a los quintiles 1 y 2 dependientes de la DGEIP en las áreas de conocimiento de Lengua y Matemática. En el ámbito de educación media básica, la formación y el acompañamiento a los docentes de 1º y 2º año en el área de habilidades socioemocionales, en los centros de quintiles 1 y 2 seleccionados en función de los criterios explicitados anteriormente, y en acuerdo con los subsistemas respectivos.

La implementación de la intervención se realiza a través de dispositivos de formación complementarios: sensibilización a los docentes en los enfoques y metodologías de las diferentes áreas de conocimiento, encuentros y sesiones de trabajo, acompañamiento individual situado (en territorio y virtual), espacios de reflexión en reuniones de colectivo docente que permitan trascender la formación individual y posibiliten instancias de desarrollo profesional docente en clave colectiva e institucional.

Dicha propuesta de intervención se desarrolla a partir de la **conformación de un equipo impulsor** en la DSPE de la ANEP integrado por una coordinación y referentes en las diferentes áreas temáticas, responsable del diseño y la implementación de la propuesta de intervención focalizada. Constituye, a su vez, el grupo de referencia de la DSPE, para la articulación con aquellos actores que representan los distintos componentes que conforman la propuesta. Entre ellos se destacan: a) la coordinación con especialistas de cada área (enfoques,

¹ Ver anexo 1: Diseño de implementación de la intervención focalizada.

contenidos, asuntos de la formación); b) la articulación con referentes institucionales de los diferentes subsistemas²; c) la referencia para los facilitadores tanto en su proceso de formación (en cada una de las áreas), como en el posterior acompañamiento al trabajo con los diferentes colectivos docentes de las instituciones participantes; d) la coordinación con otras áreas de la DSPE (secretaría, División de Investigación, Evaluación y Estadística: Monitoreo y Evaluación); e) articulación con CEIBAL (utilización de plataformas y entornos virtuales de formación); f) coordinación con otras Direcciones Sectoriales y Programas ANEP (PAEMFE).

El rol del facilitador

Para la implementación de la intervención focalizada, se conciben dos fases fundamentales: la formación de los facilitadores y la formación y acompañamiento a los docentes a través de la figura del facilitador. En las bases del llamado a aspirantes para integrar registro de especialistas facilitadores de intervenciones focalizadas en Lengua, Matemática o Habilidades Socioemocionales en centros educativos en el marco de la ANEP se explicitan las tareas del facilitador. Aquí se enumeran las tareas explicitadas en el llamado:

- Participar en la formación específica, desde lo conceptual y metodológico, sobre la intervención focalizada y sobre las habilidades necesarias para su rol.
- Brindar estrategias y herramientas para la reflexión docente sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la intervención focalizada.
- Asesorar, orientar y acompañar en territorio y en forma virtual a los docentes que implementarán las intervenciones focalizadas.
- Generar informes sobre los procesos antes mencionados.
- Mantener comunicación permanente (presencial o virtual) con el equipo impulsor.

Los equipos de facilitadores se incorporan a la formación diseñada por el equipo impulsor en conjunto con los especialistas y referentes de las áreas de intervención. Este proceso de formación pone el énfasis en la construcción del rol del facilitador, atendiendo la llegada a los centros, el trabajo con los diferentes colectivos docentes pertenecientes a distintos subsistemas y sus particularidades. En este sentido, se aboga por una mirada con la suficiente amplitud que contemple las diferentes posiciones que los colectivos docentes construyen con relación a los saberes y a las áreas que propone la intervención; desde una concepción que entiende que las posiciones docentes se componen “de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.” (Southwell y Vassiliades, 2013). Es posible considerar que, en el despliegue de la tarea de enseñar, los docentes se apropien, problematicen y acuerden sentidos de manera relacional desde la cotidianeidad de sus prácticas.

En este sentido, el facilitador es un docente que acompaña a otros docentes. De acuerdo con Paul (2002), acompañar supone en esencia “unirse con alguien para ir a donde él va al mismo tiempo que él”. De esta manera, el verbo acompañar puede constituirse en función de una tríada de sinónimos que, a su vez, posibilitan conformar distintas significaciones: conducir – idea de dirección; guiar – idea de consejo, de orientación; y finalmente, escuchar – idea de protección.

Este acompañamiento incluye la profundización en determinados enfoques, contenidos, metodologías y estrategias de las diferentes áreas que prioriza la intervención, promoviendo espacios de reflexión sobre las propias prácticas educativas que desarrollan los colectivos docentes. Este acompañamiento se despliega en distintos espacios: la institución física, los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y la combinación de ambos espacios.

² las acciones que se pretenden llevar a cabo desde la articulación institucional tienen como objetivo el fortalecimiento de los niveles de implementación de la propuesta, abogando una modalidad de coordinación que permita fortalecer el trabajo conjunto, integrando las diferentes estrategias que los subsistemas y los centros educativos han desarrollado con relación a las diferentes áreas.

La formación de los equipos facilitadores

La formación de los facilitadores se inicia en el ciclo 2021—2022 con el propósito de fortalecer a los equipos de las tres áreas jerarquizadas. En este sentido, la formación durante el segundo semestre de 2021 hará énfasis en los enfoques y recorridos conceptuales imprescindibles para fortalecer el rol de los facilitadores. Se concibe la formación del equipo de facilitadores como un recorrido por siete espacios complementarios definidos en torno a ejes temáticos vinculantes.

Los **espacios diseñados** se establecen como lugares de tránsito por los contenidos fundamentales de la formación, algunos comunes a todos los equipos de facilitadores, tanto en Lengua, Matemática como Habilidades Socioemocionales, y otros específicos para cada uno de los énfasis de acuerdo con las áreas de conocimiento jerarquizadas. En ese sentido, presentan una organización común y a la vez diversificada que permite desarrollar perspectivas flexibles, no monolíticas en términos de módulos o espacios cerrados, para permitir el diálogo entre los diversos ejes y el trabajo tanto en modalidades generales y comunes de formación y reflexión, como en espacios específicos y singulares en relación con las particularidades de las áreas de conocimiento.

Definición y propósitos de los espacios formativos para los facilitadores

El recorrido previsto para la formación de los facilitadores propone, en un **espacio inicial**, un abordaje general de las políticas educativas en clave ANEP que se desprenden del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Se considera imprescindible que los equipos facilitadores puedan situarse en la definición de un nuevo rol, relevante para la implementación y el sostenimiento de la política educativa. En este sentido, es vital el conocimiento de los principios rectores de esta política, los actores institucionales intervinientes, sus relaciones y marcos institucionales, así como el nexo entre los lineamientos generales, el desarrollo de la intervención y los enfoques que la sustentan. La explicitación del recorrido formativo y los encuadres institucionales necesarios para la puesta en marcha de la intervención focalizada configuran el inicio de este proceso pensado para un ciclo que abarca en un principio el segundo semestre de 2021 y la totalidad de 2022, en simultáneo.

Otro espacio, y en relación con lo enunciado en los objetivos estratégicos asociados al LE2, es la implementación de la política focalizada se desarrolla en el marco de un encuentro de diversos actores que confluyen en las instituciones educativas. Esto sucede tanto de educación primaria como de educación media básica, portadores de diversos saberes y prácticas que significan el punto de partida para fortalecer las prácticas de enseñanza y favorecer los aprendizajes de los estudiantes. En este espacio se vuelve propicio repensar los escenarios posibles de abordaje en el territorio, teniendo en cuenta los antecedentes que ya han sido puestos en práctica en nuestro sistema educativo, pero que demandan nuevos debates a la luz del contexto actual, especialmente atendiendo a las vicisitudes y complejidades que ha impuesto la situación sanitaria en el marco de la COVID-19. En este espacio se considera necesario incluir los instrumentos de registro y recogida de evidencias e información para el uso de los facilitadores durante la intervención en territorio, con el propósito de realizar el seguimiento y evaluación de los docentes participantes de la intervención. Asimismo, resulta fundamental para el equipo coordinador, acceder a los registros, bitácoras, planillas, narrativas y documentos utilizados para el registro de los procesos formativos en territorio.

Un **nuevo espacio** se relaciona con los espacios definidos anteriormente donde uno de los propósitos formativos permanentes y centrales es el vinculado al rol del facilitador como profesional que acompaña a los docentes de las instituciones destinatarias. Es importante subrayar que en esta iniciativa se sostiene la idea de formación permanente, problematizando y, como advierten Gatti y Luaces (2009), implica que se tome distancia de la idea de capacitación. Existen diferencias sustantivas de naturaleza etimológica y conceptual entre ambas nociones, diferencias que actúan impregnando distinto sentido y modus operandi a las políticas educativas destinadas al sector docente. Para estas autoras, adherir a la idea de formación

o a la de capacitación va más allá de una mera opción o querrela terminológica, ya que en buena medida supone

(...) un cambio conceptual sustantivo que implica pensar desde otra lógica: pasar de lo que Gilles Ferry (1987) llama una concepción de la formación basada en las adquisiciones (de conocimientos, saberes y técnicas) a un modelo centrado en el proceso (de autoformación) y en el análisis (de lo imprevisible y no dominable) de las situaciones en las que el docente se ve inmerso. (Gatti, Luaces, 2009:139).

En este sentido, el propósito último de la formación es un cambio en las prácticas de enseñanza que surge del intercambio entre el facilitador, el docente y la situación didáctica.

El **cuarto espacio** tiene en cuenta las intervenciones específicas en las áreas del conocimiento jerarquizadas para la intervención y se propone un espacio formativo en el área de Lengua, Matemática y Habilidades Socioemocionales.

En el **área de la Lengua** se conforma un equipo de facilitadores que implementará la intervención en las escuelas destinatarias. Para este espacio se diseña una formación en temáticas vinculadas a la adquisición del lenguaje en escolares y la relevancia de las intervenciones oportunas en la adquisición de la lengua en espacios de educación formal. Los recorridos formativos propuestos dialogan con los programas y materiales diseñados en el ámbito de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP): Documento Base de Análisis Curricular, Programa de Educación Inicial y Primaria vigente y Cuadernos para Leer y Escribir elaborados por el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE).

La propuesta de intervención en lenguaje, se centra en el protagonismo de los docentes y estudiantes como lectores y productores de (textos en) discursos acordes a las necesidades del contexto en el que están inmersos y de la sociedad de hoy transitando hacia el concepto de multialfabetización. En este sentido, la formación intentará:

- recuperar, documentar y fortalecer el saber docente para conformar comunidades de aprendizaje intra e inter centros y promover la formación permanente.
- Realizar acuerdos institucionales para la enseñanza del lenguaje a partir de proyectos con énfasis en el abordaje de habilidades metalingüísticas
- Diseñar formatos escolares flexibles para atender la diversidad de estudiantes.

En el área de la Matemática, el abordaje de su enseñanza concuerda con lo presentado en el documento Marco para la Enseñanza de la Matemática en la educación primaria en la intervención focalizada elaborado por el equipo referente de la DSPE:

(...) la Matemática que se enseña en las instituciones educativas debe permitir a las niñas y los niños ingresar en las formas de producción del conocimiento matemático y, de esta manera, en una cultura matemática. Concebirla de esta forma permite sostener que son estos quienes construyen y producen Matemática en el entendido de que se involucran, con la guía del docente, en un proceso en el que su actividad tenga el mismo sentido que tiene para los matemáticos en su hacer. (ANEP, 2021:9)

En este sentido, este espacio formativo particular del área está diseñado en torno a recorridos que evidencian enfoques que apuntan a recuperar experiencias docentes, construir acuerdos colectivos en las instituciones en el marco de la enseñanza de la Matemática y pensar formas de organización de lo escolar que atiendan a la diversidad de aprendizajes.

En relación con el abordaje de las **Habilidades Socioemocionales** que iniciarán las instituciones de Educación Media Básica pertenecientes a DGETP y DGES, se propone la formación de los facilitadores a partir de la propuesta diseñada por los especialistas y equipo referente de la DSPE. Los equipos de facilitadores que participan en la intervención en habilidades socioemocionales en educación media básica provienen

de diferentes recorridos profesionales y formativos, lo que significa un diferencial en la contextualización y problematización de los enfoques en relación con la temática, propio de las miradas interdisciplinarias en el campo de lo educativo, en diálogo con los colectivos docentes y sus representaciones sobre el tema. En sintonía con la formación a los facilitadores de lengua y matemática, se recupera la experiencia de cada uno de los facilitadores para la construcción del rol y de qué manera integrarse a las lógicas de los liceos y escuelas técnicas participantes. Se plantea abordar el funcionamiento del equipo de facilitadores, desde un diseño que se sustente en el diálogo, el intercambio y la revisión de la propuesta a partir de la práctica.

Se desarrollará una modalidad de abordaje que habilite la co- construcción de la propuesta de trabajo a presentar a los colectivos docentes tomando como eje de la propuesta el enfoque y la metodología del Programa de Intervención en Convivencia Adolescente (PICA). A partir de la conjugación de los insumos y supuestos conceptuales abordados en la formación, las trayectorias profesionales y laborales de los facilitadores y las diferentes experiencias que surgen a partir de la tarea en los centros educativos seleccionados, se visualiza una propuesta de trabajo que supone el acompañamiento y la realización de los ajustes necesarios para enriquecerla.

Otro espacio está dedicado a la evaluación como parte de los procesos educativos en el aula. Si bien en cada una de las capacitaciones específicas en Lengua, Matemática se abordarán dimensiones de la evaluación en relación con el área del conocimiento presentada, es necesario transversalizar aquellos enfoques vinculado a la retroalimentación como el proceso que sitúa a los estudiantes en un rol central como constructores de su aprendizaje, y en este sentido las prácticas de enseñanza deben estar permeadas por el énfasis en esta concepción a la hora de evaluar. Lo mismo sucede en el área de Habilidades Socioemocionales donde la evaluación recorre la propuesta de formación tomando como insumos lo vivido y analizado por los formadores.

Por último, se establece un **espacio** formativo central y a la vez transversal a los demás espacios diseñados que implica la apropiación y creación de contenidos digitales y uso de las plataformas educativas en el marco de la intervención de los facilitadores. Se propone una oferta de temas sugeridos desde CEIBAL que ensamblan con los contenidos pensados para la formación de los facilitadores, que puedan, por un lado, enriquecer el vínculo entre facilitadores y docentes mediante la creación de entornos virtuales de colaboración y comunicación, así como poner a disposición recursos formativos optativos o construidos a demanda.³

Formación y acompañamiento a los docentes en centros dependientes de la DGEIP

Las intervenciones focalizadas tienen como propósito para el ciclo 2021-2022 fortalecer las prácticas de enseñanza de los colectivos docentes, en primera instancia en las áreas del conocimiento de Matemática y Lengua, para los docentes de primero, segundo y sexto año de educación primaria, así como en Habilidades Socioemocionales en primer y segundo año de educación media. Se fundamentan en la necesidad de acompañar en territorio la gestión educativa de los docentes, en un trabajo conjunto con la figura de los facilitadores a partir de acuerdos institucionales y encuadres de trabajo previos. Es necesario diseñar diversos escenarios y actores para la llegada y trabajo junto a los docentes en las instituciones dependiendo del tipo de escuela o centro de educación media.

El itinerario de formación para los docentes está diseñado en ciclos anuales. Tendrá doble modalidad, encuentros presenciales en territorio y virtuales (sincrónicos y asincrónicos). En total, están previstos 4 encuentros sincrónicos en territorio por mes, entre los docentes y la dupla de formadores de Lengua y Matemática en forma alternada (sujeta a la combinación de escenarios posibles⁴), de aproximadamente

³ Ver anexo 2: Diseño de formación para equipos facilitadores en Lengua, Matemática y Habilidades Socioemocionales

⁴ Ver anexo 3: Formación y acompañamiento a los docentes

1 hora de duración. La modalidad asincrónica de acompañamiento en territorio contempla el uso de la plataforma CREA con disponibilidad de recursos y espacios de intercambio o tareas previstas por la dupla de formadores. Además, se requiere la participación en los espacios formativos institucionales (4 reuniones de colectivo anuales) y la asistencia a los 6 seminarios virtuales de 4 horas de duración. Para acreditar la formación el docente deberá cumplir con las instancias sincrónicas y asincrónicas acordadas. También deberá realizar una producción escrita que dé cuenta del recorrido formativo (secuencia de enseñanza implementada, ensayo de reflexión sobre la práctica, producción conjunta con los formadores que recupere la experiencia de la formación).

Tabla 5 - Descripción de los espacios formativos y su carga horaria

Espacios formativos en escuelas de educación primaria	Carga horaria
Formación en territorio (talleres, sesiones de trabajo)	28 encuentros de 1 hora (aprox.)
Acompañamiento en Plataforma CREA Lecturas, foros, tareas, registro de la experiencia.	3 horas por semana (aprox.)
Participación en reuniones de colectivo docente.	4 encuentros anuales de 1 hora y media (en Sala APRENDER o reunión de colectivo docente en Tiempo Completo)
Seminario modalidad on-line	6 instancias de trabajo virtual sincrónico

Los docentes de aula (1°, 2° y 6°) participan de una formación a cargo de especialistas en el área y de los facilitadores que integran la dupla. Los escenarios previstos consideran un encuadre posible de trabajo y esquema de organización a conciliar con las instituciones educativas participantes y los equipos de supervisión, en este caso escuelas de los Programas APRENDER y Tiempo Completo pertenecientes a la DGEIP.

El acompañamiento situado, en territorio, está previsto tanto para su modalidad presencial como para el eventual desarrollo de los cursos en la virtualidad, dependiendo de los protocolos que puedan derivarse de la situación de emergencia sanitaria en el marco de la COVID-19. Las instancias de acompañamiento en territorio implican la presencia quincenal de los facilitadores de cada una de las áreas alternadamente para el trabajo con el o los docentes participantes. Esto garantiza la presencia de al menos un formador de Lengua o Matemática con frecuencia semanal en la institución.

La sistematización de la reflexión sobre las prácticas supone la conformación de grupos docentes que integren espacios de -talleres- con acompañamiento del facilitador tendientes a conformar, como afirma Anijovich (2009), comunidades de práctica.

A partir de este diseño preliminar de base, pueden presentarse diferentes escenarios no excluyentes, que permiten la combinación de éstos en relación con el acompañamiento en territorio, detallado en la tabla a continuación. La previsión de esta combinación de escenarios posibilita a la vez, encuadres previos y frecuencias que aseguren la continuidad del acompañamiento, así como flexibilidad y adecuaciones a las realidades de los docentes de la institución educativa.

Algunos **escenarios posibles** permiten diversas alternativas para la implementación en territorio que han sido consensuadas con las Coordinaciones de Aprender y Tiempo Completo y aquellos supervisores de primer y segundo orden de las escuelas seleccionadas.

- a. El proyecto pedagógico de la maestra secretaria⁵ puede estar pensado en aquellos grados y clases que participen del plan. De esa manera la docente puede disponer de un tiempo y espacio exclusivo para el trabajo con el facilitador y mientras los estudiantes participan de actividades dentro de un proyecto pedagógico situado a cargo de la maestra secretaria.
- b. La ruptura de formatos escolares es una práctica habitual en las escuelas públicas. De esta manera, se podrán coordinar actividades con otros docentes de aula para que los alumnos sean incluidos en otras aulas.

Formación y acompañamiento a los docentes en centros dependientes de la DGES y DGETP

La intervención en habilidades socioemocionales en los centros de Educación Media Básica incluye el abordaje en los siguientes hitos:

A) Llegada a los centros.

Presentación de la propuesta a los colectivos docentes, coordinación con los equipos directivos para la contextualización de la intervención con el objetivo de conocer los espacios colectivos de coordinación existentes, identificar referentes institucionales, relevar demandas a modo de primeros insumos para la implementación, y de docentes interesados en participar de la propuesta, primeros acercamientos al conocimiento de propuestas que se desarrollan en relación con la temática.

B) Formación a docentes

A cargo del equipo de facilitadores liderado desde el equipo impulsor de las intervenciones focalizadas (DSPE).

Desarrollo de un primer encuentro nacional con la participación del equipo impulsor y los especialistas en la temática, encuentros regionales y por centro educativo.

C) Trabajo en los centros

A partir de la formación inicial, diseño, desarrollo y ejecución de experiencias por centro con el acompañamiento de los facilitadores. Construcción de insumos para la elaboración de proyecto de centro en relación con la temática.

Modalidades de trabajo:

Se entiende pertinente fomentar la combinación de diferentes modalidades para el desarrollo de la propuesta en esta área en particular instalando actividades a nivel local (en los centros), a nivel regional y a nivel nacional.

A modo de ejemplo:

- por centro- semanal.
- Habilita que el facilitador sea “reconocido” en su rol, por parte de la comunidad educativa. Con otras actividades de seguimiento por subgrupos o experiencias que se generen a partir de los colectivos.
- por región- cada tres meses.
- Fortaleciendo la integración entre centros, así como el intercambio de diferentes experiencias y estrategias en el entendido de que posibilita el trabajo conjunto.
- encuentro nacional-anual

Como estrategia que favorece la evaluación y/o valoración de los diferentes procesos y experiencias que se desarrollan en los centros y en los colectivos docentes.

⁵ ANEP- CEIP; Circular N° 167, Reglamento de funciones del maestro secretario, 1996

Monitoreo de la intervención

El diseño del proyecto implica la articulación de tres ejes: 1) acuerdos interinstitucionales, 2) formación de equipos facilitadores, 3) diseño y ejecución de la intervención en los centros educativos. El monitoreo del plan recorre transversalmente estos tres ejes.

Los acuerdos interinstitucionales tienen por propósito crear las condiciones necesarias para la implementación del proyecto, corresponde a un conjunto de instancias de intercambio institucional con diversos actores del sistema educativo (inspectores, directores, maestros, profesores) para ajustar la propuesta y establecer modalidades de acciones en los centros educativos.

Por su parte la formación del equipo de facilitadores consiste en la implementación de un ciclo de formación para fortalecer el rol de los facilitadores durante la etapa de acompañamiento docente en los centros educativos. El ciclo se estructura en los espacios que se presentaron anteriormente: Políticas educativas para el período 2020-2024; cultura institucional, clima y dinámicas; acompañamiento del facilitador en el marco de la formación permanente, intervenciones específicas en el área de la lengua, de la matemática intervención en habilidades socioemocionales para educación media básica y evaluación de procesos educativos en aula. A su vez incluye un eje transversal a los espacios dedicado a la apropiación y uso de contenidos digitales y plataforma CREA.

La intervención en los centros educativos con el objetivo de fortalecer las prácticas de enseñanza en los colectivos docentes comporta una serie de acciones también articuladas. En primer lugar, una acción compartida y acordada con equipo directivo y docentes del centro educativo, en segundo lugar, la elaboración de un plan de acompañamiento docente por parte de los facilitadores, en tercer lugar, la aplicación de ese plan de acompañamiento y en cuarto lugar una evaluación de todo ese proceso.

Durante el año 2021 se prevé la realización de los acuerdos institucionales, la formación de facilitadores y el inicio del trabajo conjunto con los centros educativos seleccionados con el propósito de implementar las acciones en territorio durante el año 2021 y 2022.

Aspectos metodológicos del monitoreo

El propósito del monitoreo es contar con información fiable sobre el proceso de implementación, necesarias para las acciones de ajustes y adecuación. Esa información se recoge aplicando diversas técnicas según las diversas situaciones que conforman el proceso.

A través del proceso de monitoreo se recogerá información sobre:

- i. La ejecución de las actividades planificadas por parte del equipo gestor, lo que resultará de utilidad para apuntalar la gestión periódica de los proyectos.
- ii. Los resultados obtenidos a través de la realización de las actividades, en términos del proceso de implementación y la respuesta de los diferentes actores implicados en este, para comprobar los avances y revisar, de forma regular, el plan de trabajo.
- iii. El logro de los objetivos del plan para revisar la lógica de intervención y la resolución de problemas vinculados a la gestión de las actividades.

Indicadores

Los indicadores tienen dos funciones primordiales, la primera, ayudar a monitorear los avances en la obtención de los objetivos y, la segunda, dar claridad a la lógica de intervención del proyecto al indicar lo que se espera lograr, la temporalidad, la calidad requerida y la población objetivo.

Los indicadores – en tanto medidas directas o indirectas de un evento- permiten inferir conclusiones u obtener apreciaciones sobre su comportamiento o variación. Para ello se operacionalizan los objetivos a alcanzar a través de la puesta en marcha de los planes focalizados –idénticos para educación primaria y media básica- y se definen metas a efectos de poder medir el grado en el que son alcanzadas.

Para la selección de indicadores se tienen en cuenta una serie de criterios: independencia, verificabilidad, validez y accesibilidad⁶. Se estima pertinente, dado los rasgos de diseño de la propuesta, establecer indicadores tanto cuantificables, así como y para la comprensión de los procesos indicadores cualitativos, que complementan a los anteriores (Nirenberg y otros, 2000).

En el caso del monitoreo de los planes focalizados se plantea el énfasis en indicadores de proceso, producto, cobertura y resultados.

Para los indicadores de proceso y producto se utilizarán los registros e informes que produzcan los equipos implicados en la gestión y esto podrá complementarse con técnicas cualitativas para el relevamiento de información adicional (tales como entrevistas a actores claves).

Para el caso de los indicadores de cobertura, se plantea utilizar también otros instrumentos como, por ejemplo, información sobre el uso efectivo de los recursos pedagógicos del plan y su accesibilidad.

Las fuentes antes mencionadas se usarán para medir los indicadores de resultado general de la implementación como proceso.

Indicadores para el monitoreo

Tipo de indicador	Descripción
Indicadores de resultados	Dan cuenta del grado de alcance de los objetivos específicos y de su contribución concreta para mejorar la situación que les dio origen.
Indicadores de cobertura	La cobertura es la proporción de la población objetivo que efectivamente recibe los servicios que brindan una política, programa o proyecto. Reflejan la relación entre las iniciativas y los titulares actuales o potenciales de sus prestaciones.
Indicadores de producto	Los productos son los resultados concretos de las actividades, desarrolladas a partir de los insumos disponibles. Según su carácter de materialidad, pueden distinguirse entre bienes producidos (o resultados materiales) y servicios prestados.
Indicadores de proceso	Los procesos están constituidos por el conjunto de actividades que se realizan para tratar de alcanzar el objetivo buscado. Estos indicadores se relacionan con los insumos que se proveen para concretar estas acciones y con los productos que se obtienen durante dichos procesos. Facilitan el seguimiento de la implementación.

Nota: Elaborado por la DSPE – DIEE a partir de UNICEF, S. W. (2012). Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. Buenos Aires, Argentina.

⁶ Será clave planificar un proceso de intercambio con los actores directamente implicados en el diseño e implementación de la iniciativa -equipo central- con el fin de acordar y/o ajustar aspectos relativos a la importancia y características que deben tener los indicadores, esto ligado a los objetivos definidos.

En el diseño de la intervención se identificaron tres etapas centrales -arreglos y acuerdos institucionales, formación de equipos facilitadores, diseño y ejecución de la intervención de centros- y se desarrollan, de forma preliminar, metas con sus respectivos indicadores. Las fuentes de verificación y los instrumentos serán elaborados en articulación con el equipo central que lidera la puesta en marcha de los planes focalizados, no obstante, en el presente diseño se presentan un conjunto de propuestas.

Alcances

A lo largo del documento se ha enfatizado sobre los alcances del monitoreo que tienen por finalidad acompañar el proceso de implementación del proyecto sobre la base de información válida que se genere para los ajustes y adecuaciones necesarias. Es también un instrumento útil para la gestión del proyecto, en la medida que señala hitos de cumplimiento relevante. El cuadro que sigue articula estos aspectos.

Se prevé la aplicación de un conjunto de herramientas y técnicas para el monitoreo del proceso, algunas son de corte administrativo orientadas al registro de la actividad, otras buscan conocer aspectos de la implementación a partir de encuestas sobre percepciones y valoraciones de las diferentes actividades. En particular, proponemos un procedimiento que se construye a partir de la investigación narrativas que elaboren los facilitadores sobre el proceso de intervención en los centros. Es una forma de apreciar y valorar las tareas cotidianas por medio de relatos que involucran a el facilitador y a los otros en la experiencia que están viviendo y como es interpretada.

Por último, la propuesta incluye una evaluación general de las actividades del proyecto, mediante la aplicación de abordajes cuantitativos y cualitativos que intentan aproximarse a identificar los cambios en la enseñanza en las distintas áreas, así como lograr una evaluación de los actores sobre la pertinencia del proceso.

Tabla 6 componentes y técnicas de monitoreo

Componentes	Actividades principales	Indicadores	Fuentes de verificación (técnicas)
Acuerdos y arreglos institucionales	Propuesta de focalización: marco conceptual y operativo	Documento sobre propuesta de focalización aprobado por el Codicen	Resolución del Consejo
	Comunicación y validación de la propuesta sobre el desarrollo del proyecto y posibles escenarios para la intervención	Coordinadores y referentes de los Programas Aprender y Tiempo Completo de la DGEIP acuerdan aspectos relativos al desarrollo del proyecto y posibles escenarios de intervención	Actas de reuniones con acuerdos
		Todos los coordinadores y referentes de los Programas Aprender y Tiempo Completo de la DGEIP conocen alcances del proyecto y las características de intervención	Encuesta

Formación de equipo de facilitadores	Diseño de la formación de facilitadores	El proyecto cuenta con un diseño de formación para facilitadores en las áreas de lengua, matemática y habilidades socioemocionales	Aprobación del diseño de formación por parte del Equipo de Coordinación
	Elaboración de materiales didácticos para el acompañamiento docente en las áreas de lengua matemática y habilidades socioemocionales	El proyecto cuenta con una caja de materiales didácticos en las áreas de lengua, matemática y habilidades socioemocionales para acompañar procesos formativos.	Aprobación de materiales por parte de la Coordinación del Proyecto
			Disponibilidad de materiales en formato físico y en plataformas informáticas (CREA)
Formación de facilitadores en áreas de lengua, matemática y habilidades emocionales	La totalidad de facilitadores participan de las instancias formativas Más del 75% de los facilitadores declaran estar conformes o muy conformes con los contenidos y con la formación recibida para la tarea	Registros administrativos Informes de evaluación docente Encuesta sobre percepciones y opiniones	

Anexos

Anexo 1: Diseño de implementación de la intervención focalizada

Diseño de implementación de la propuesta de intervención focalizada				
Propósito: Implementar el recorrido de la intervención focalizada en el marco de la intervención teniendo en cuenta los diferentes niveles de decisión y los acuerdos interinstitucionales necesarios.				
Etapa 1–Diseño de la intervención/acuerdos institucionales				
PROPÓSITO	RESPONSABLES	DESTINATARIOS	MODALIDAD	FECHA
Discusión DSPE de la propuesta de intervención con	Equipo Impulsor	CODICEN	Presencial.	Junio-Julio
Reuniones con referente de Planeamiento Educativo de DGEIP y Coord. Mtras. Insp. de los Programas A.PR.EN.D.E.R y TC (desarrollo del plan y los posibles escenarios para la intervención).	PorDSPE: Equipo Impulsor	Planeamiento Educativo DGEIP. Programa APRENDER. Programa Tiempo Completo.	Virtual.	Agosto
Reuniones con Planeamientos Educativos de DGETP y DGES sobre el (desarrollo del plan y los posibles escenarios para la intervención en EMB).	Por DSPE: Equipo Impulsor	DGES DIE DGETP	Virtual	Agosto
Diseño del plan de formación en Matemática, Lengua y Habilidades Socioemocionales para facilitadores y docentes.	Equipo de especialistas y Equipo Impulsor	Facilitadores Docentes Estudiantes	Virtual	Diseñado En proceso
Coordinación de la intervención con Inspectores Departamentales y de zona (P2). Intercambios sobre las diferentes formas de implementación en los centros, el rol del facilitador y grandes bloques temáticos a abordar con docentes.	Equipo Impulsor	Inspecciones departamentales que participan en la intervención. Se trabajará con cada inspección de manera independiente	Virtual Agenda diaria.	Agosto

Coordinación de la propuesta con Inspectores de Zona y directores de escuelas y centros de EMB. Comunicación de la propuesta de intervención y habilitación de las distintas formas de trabajo en las instituciones.	Equipo Impulsor	Inspectores de zona y directores de las escuelas y centros de EMB que participan en el Plan.	Virtual. Agenda diaria.	Agosto
Comunicación entre duplas de facilitadores (lengua y matemática) con el equipo director.	Dupla de facilitadores, equipo coordinador y equipo de especialistas.	Equipo director de la institución.	Virtual. En la medida de lo posible, presencial.	Setiembre
Presentación de la propuesta al colectivo docente en un espacio de coordinación.	Dupla de facilitadores acompañados de los equipos	Colectivo docente, MIZ	Virtual presencial.	Setiembre
Establecer agenda 2022	Equipo Impulsor y facilitadores	Equipo Impulsor Facilitadores. Inspectores. Docentes.	Virtual.	Noviembre

Anexo 2: Diseño de la formación para equipos facilitadores en Lengua, Matemática y Habilidades Socioemocionales

Etapa 2-plan de formación para equipos facilitadores en lengua, matemática y habilidades socioemocionales				
Propósito: Implementar un plan de formación para los equipos facilitadores de las intervenciones focalizadas a partir de los ejes temáticos relevantes que se desprenden del Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020-2024.				
ESPACIO 1				
Ejes Temáticos	Propósitos	Responsables	Modalidad/ actividades	Fecha
Las políticas educativas de la ANEP. Bases, principios rectores y ejes orientadores. Propósitos de la formación y presentación del recorrido formativo.	Introducir el marco general del Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020-2024 y sus lineamientos generales. Iniciar el encuadre de trabajo de los equipos facilitadores en relación con las políticas educativas focalizadas y los objetivos de la intervención focalizada	Autoridades de ANEP-CODICEN Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas. Autoridades de subsistemas ANEP (DGEIP, DGES, DGETP). Equipo impulsor	Asincrónica presencial o virtual 2 horas. Asincrónica en plataforma CREA-3horas. Actividades/ evaluación: Participación en instancia sincrónica. Lectura de documentos orientadores del Plan. Actividad colaborativa en foro de presentación.	2º quincena de agosto
ESPACIO 2 a				
La Enseñanza de la Matemática en la Educación Primaria.	Fortalecer la formación de los facilitadores para realizar intervenciones en las escuelas incluidas en la intervención, tendientes a mejorar los aprendizajes en Matemática en escuelas de educación primaria con elevados niveles de vulnerabilidad educativa y social.	Equipo de especialistas en Enseñanza de la Matemática DSPE-ANEP	Sincrónica Asincrónica	

ESPACIO 2 b				
Ejes Temáticos	Propósitos	Responsables	Modalidad/ actividades	Fecha
La Enseñanza de la Lengua en la Educación Primaria.	Fortalecer la formación de los facilitadores para realizar intervenciones en las escuelas incluidas en la intervención, tendientes a mejorar los aprendizajes en Lengua en escuelas de educación primaria con elevados niveles de vulnerabilidad educativa y social.	Equipo de especialistas en Enseñanza de la Lengua -DSPE - ANEP	Sincrónica Asincrónica	
ESPACIO 2 c				
Habilidades Socioemocionales	Fortalecer la formación de los facilitadores para realizar intervenciones en las escuelas incluidas en la intervención tendientes a mejorar las habilidades socioemocionales en instituciones de educación media básica con elevados niveles de vulnerabilidad educativa y social.	Equipo de especialistas en Habilidades Socioemocionales - DSPE -ANEP	Sincrónica Asincrónica	

ESPACIO 3				
Ejes Temáticos	Propósitos	Responsables	Modalidad/ actividades	Fecha
La formación de formadores y el rol del facilitador. El acompañamiento entre docentes.	Formar equipos de facilitadores en Lengua, Matemática y Habilidades Socioemocionales para acompañara los docentes en el fortalecimiento de sus prácticas de enseñanza.	Equipo impulsor	Sincrónica presencial o virtual – 6 horas. Asincrónica en plataforma CREA–	
	<p>Desarrollar recorridos conceptuales en relación con la singularidad del rol y sus posibles escenarios de intervención.</p> <p>Posibilitar espacios de intercambio entre los facilitadores para generar acuerdos que posibiliten la puesta en marcha de la intervención.</p> <p>Conocer la diversidad institucional de las escuelas que intervienen en la focalización-mapeo.</p> <p>Desarrollar estrategias de encuadre de la intervención entre facilitadores y referentes institucionales de las escuelas.</p> <p>Implementar instrumentos de observación y registro como soporte del inicie de la intervención.</p>		<p>10 horas.</p> <p>Actividades/ evaluación: Participación en instancia sincrónica con modalidad grupal. Acceso a itinerarios de lectura y audiovisuales en relación con el eje temático. Diseño colaborativo del instrumento primario de registro de entrevista y observación.</p>	

ESPACIO 4				
Ejes Temáticos	Propósitos	Responsables	Modalidad/ actividades	Fecha
La importancia de la retroalimentación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.	<p>Profundizar en los enfoques de evaluación formativa como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>Reflexionar acerca de la retroalimentación formativa en relación con las prácticas de enseñanza.</p>	Especialistas en evaluación de los equipos técnicos de la División de Investigación, Evaluación y Estadística.	<p>Sincrónica presencial o virtual–horas.</p> <p>Asincrónica en plataforma CREA–horas.</p> <p>Actividades/ evaluación: Participación en instancia sincrónica con modalidad grupal. Acceso a itinerarios de lectura y herramientas digitales en relación con el eje temático. Adecuación de instrumentos de evaluación al trabajo del facilitador.</p>	
ESPACIO 5				
<p>Plataformas educativas y recursos digitales para el abordaje de contenidos de Lengua y Matemática en el aula.</p> <p>Plataforma CREA-CEIBAL Uso de Conferences y Herramientas de registro (bitácora, portfolio).</p> <p>Creación y edición de recursos audiovisuales. Herramientas digitales de trabajo colaborativo. Creación y edición de podcasts.</p>	<p>Conocer y utilizar plataformas educativas y herramientas digitales para enriquecer el acompañamiento de los facilitadores en el proceso de intervención.</p> <p>Proporcionar herramientas y contenidos.</p> <p>Diseñar los entornos formativos virtuales para el acompañamiento a los docentes.</p>	Equipos formadores de CEIBAL y Equipo Impulsor	<p>Actividades/ evaluación: Participación en instancias sincrónicas de formación virtual. Seleccionar recorridos alternativos de acuerdo con la oferta de capacitación CEIBAL y demandas concretas de los facilitadores.</p> <p>Implementar el diseño del aula colaborativa en el entorno CREA para el acompañamiento a los docentes.</p>	De agosto a diciembre de 2021, en instancias que se alternan con los módulos.

Anexo 3: Formación y acompañamiento a los docentes

Etapa 3 - Ejemplo de diseño de intervención durante un mes en un centro educativo de educación primaria			
	Acompañamiento en territorio	Acompañamiento virtual situado	Acompañamiento en espacios institucionales
SEMANA 1	<p>Escenario 1 1 sesión de trabajo presencial docente – facilitador Lengua en escuela.</p> <p>Escenario 2 1 sesión de trabajo presencial conjunta docente – facilitadores Lengua y Matemática en escuela.</p>	<p>Escenario 1 Continuidad en modalidad sincrónica o asincrónica del acompañamiento en territorio con el facilitador del área de la instancia presencial.</p> <p>Escenario 2 Continuidad en modalidad sincrónica o asincrónica del acompañamiento en territorio con el facilitador del área que no realizó acompañamiento presencial esa semana.</p>	<p>Escenario 1 Sesión de trabajo en reunión semanal de colectivo docente en el caso de Escuelas de Tiempo Completo (1 al mes en semana 1 a 4) y Sesión de trabajo en reunión mensual de colectivo docente en el caso de Escuelas de Programa</p>
	<p>Escenario 3 1 sesión de trabajo sincrónica virtual docente facilitador Lengua o Matemática / dupla de facilitadores en escuela.</p>	<p>Escenario 3 Continuidad en modalidad sincrónica o asincrónica del acompañamiento en territorio con dupla de facilitadores de ambas áreas.</p> <p>Escenario 4 Acompañamiento asincrónico en Lengua y/o Matemática.</p>	<p>APRENDER (1 al mes)</p>

	Acompañamiento en territorio	Acompañamiento virtual situado	Acompañamiento en espacios institucionales
SEMANA 2	<p>Escenario 1 1 sesión de trabajo presencial docente – facilitador Matemática en escuela.</p> <p>Escenario 2 1 sesión de trabajo presencial conjunta docente – facilitadores Lengua y Matemática en escuela.</p> <p>Escenario 3 1 sesión de trabajo sincrónica virtual docente facilitador Lengua o Matemática o dupla de facilitadores en escuela.</p>	<p>Escenario 1 Continuidad en modalidad sincrónica o asincrónica del acompañamiento en territorio con el facilitador del área de la instancia presencial.</p> <p>Escenario 2 Continuidad en modalidad sincrónica o asincrónica del acompañamiento en territorio con el facilitador del área que no realizó acompañamiento presencial esa semana.</p> <p>Escenario 3 Continuidad en modalidad sincrónica o asincrónica del acompañamiento en territorio con dupla de facilitadores de ambas áreas.</p> <p>Escenario 4 Acompañamiento asincrónico en Lengua y/o Matemática.</p>	
SEMANA 3	<p>Escenario 1 Se replica recorrido y frecuencia de SEMANA 1/2</p>		

* Las elección de los escenarios se hará junto a los actores en territorio.

SEMANA 4	Escenario 1 Se replica recorrido y frecuencia de SEMANA 1/2/3 respetando la alternancia en las áreas de conocimiento.
	Escenario 2 Se destina solamente para recorridos de acompañamiento virtual situado + acompañamiento en espacios institucionales. <i>(En caso de optar por este escenario, la semana 1 del mes siguiente deberá reflejar la alternancia en las áreas de conocimiento.)</i>

Etapas 3 - Ejemplo de diseño de intervención durante un mes en un centro educativo de educación media básica

SEMANA 1	Acompañamiento en territorio Una sesión de trabajo presencial docente – facilitador en Habilidades Socioemocionales	Acompañamiento virtual situado Continuidad en modalidad sincrónica o asincrónica del acompañamiento en territorio con el facilitador a partir de la instancia presencial.	Acompañamiento en espacios institucionales Sesión de trabajo en reunión semanal de colectivo docente en el espacio de Coordinación	Espacio de Coordinación entre facilitadores
SEMANA 2		Continuidad en modalidad sincrónica o asincrónica del acompañamiento en territorio del facilitador		Encuentro sincrónico de los facilitadores de cada zona
SEMANA 3	Se replica recorrido y frecuencia de SEMANA 1/2			

Anexo 4: Hoja de ruta

Cronograma de actividades del equipo de coordinación

	2021						2022											
	Jul.	Ag.	Set.	Oct.	Nov.	Dic.	Feb.	Mar.	Abr.	My.	Jun.	Jul.	Ag.	Set.	Oct.	Nov.	Dic.	
Elaboración del plan de intervención	Avance del documento de la intervención	■																
	Discusión de la propuesta de intervención con DEPE	■																
	Reuniones con referentes DGEIP - plan de intervención	■	■															
	Reuniones con referentes DGETP/DGES - plan de intervención	■	■															
	Diseño plan de formación Lengua	■	■															
	Diseño plan de formación Matemática	■	■															
	Diseño plan de formación HSE	■	■															
	Presentar y validar la propuesta con CODICEN																	
	Reuniones con MID/MIZ acuerdos de implementación			■	■													
	Diseño de evaluación y monitoreo intervenciones focalizadas	■	■	■														
	Presentación documento a referentes DGEIP/DGETP/DGES																	
	Diseño del monitoreo	■	■															
Organización y formación del equipo	Formación equipo impulsor Luisa Luisi	■																
	Organización encuadres de trabajo facilitadores																	
	Formación facilitadores Lengua		■	■														
	Formación facilitadores Matemática		■	■														
	Formación facilitadores HSE		■	■														
	Formación conjunta de facilitadores Len - Mat		■	■														
Formación de docentes	Seguimiento		■	■														
	Formación de los docentes modalidad curso MAT				■	■												
	Formación de los docentes modalidad curso LEN				■	■												
	Formación de los docentes modalidad territorio MAT										■	■	■	■	■	■	■	
	Formación de los docentes modalidad territorio LEN										■	■	■	■	■	■	■	
	Formación de los docentes modalidad curso HSE										■	■	■	■	■	■	■	
Formación de los docentes modalidad territorio HSE										■	■	■	■	■	■	■		

Cronograma de actividades del equipo de Lengua

	2021						2022										
	Jul.	Ag.	Set.	Oct.	Nov.	Dic.	Feb.	Mar.	Abr.	My.	Jun.	Jul.	Ag.	Set.	Oct.	Nov.	Dic.
Diseño del plan de intervención	Diseño plan de formación lengua	■															
	Diseño plan de formación Lengua	■															
	Selección de bibliografía y webgrafía	■															
	Reuniones de trabajo con especialistas en lengua	■	■														
	Escritura marco para facilitadores	■	■														
	Escritura Marco para docentes con Lengua	■	■														
Formación y acompañamiento de los facilitadores	Evaluación y ajustes al diseño			■	■												
	Encuentros de trabajo			■	■												
	Escritura de fichas, análisis de videos y minientrevistas			■	■												
	Escritura de sesiones para los docentes			■	■												
Formación y acompañamiento de los docentes	Talleres narrativas pedagógicas, tecnología digitales, otros			■	■												
	Evaluación y ajustes a la formación			■	■												
	Acompañamiento			■	■												
	Encuentros de trabajo			■	■												
Formación y acompañamiento de los docentes	Documentación			■	■												
	Evaluación y ajustes a la formación			■	■												

Cronograma de actividades del equipo de Matemática

	2021						2022											
	Jul.	Ag.	Set.	Oct.	Nov.	Dic.	Feb.	Mar.	Abr.	Máy.	Jun.	Jul.	Ag.	Set.	Oct.	Nov.	Dic.	
Análisis y construcción	Rediseño de la formación, contenidos, metodología, cronograma																	
	Selección de bibliografía, webgrafía y realización de traducciones																	
	Videos de experiencias y minientrevistas a docentes																	
	Escritura Marco para facilitadores																	
	Escritura Guía de conocimiento CHM																	
	Escritura Marco para docentes con Lengua																	
Formación de docentes	Evaluación y ajustes al diseño																	
	Encuentros de trabajo																	
	Escritura de fichas, análisis de videos y minientrevistas																	
	Escritura de sesiones para los docentes																	
	Talleres: narrativas pedagógicas, tecnología digital, otros																	
Asesoría y acompañamiento	Evaluación y ajustes a la formación																	
	Acompañamiento																	
	Encuentros de trabajo																	
	Documentación																	
	Evaluación y ajustes a la formación																	

Anexo 5: Organización regional de las instituciones educativas

Centros pertenecientes a DGEIP

Inspección departamental	Ciudad	Escuela	Quintil	Categoría
RIVERA	Rivera	N° 86	1	Tiempo Completo
	Rivera	N° 88	1	Tiempo Completo
	Rivera	N° 94	2	Aprender
	Rivera	N° 96	1	Aprender
	Rivera	N° 129	2	Aprender
	Rivera	N° 153	2	Tiempo Completo
MONTEVIDEO ESTE	Montevideo	N° 308	1	Aprender
	Montevideo	N° 332	1	Aprender
MONTEVIDEO CENTRO	Montevideo	N° 326	1	Tiempo Completo
	Montevideo	N° 343	2	Aprender
MONTEVIDEO OESTE	Montevideo	N° 270	1	Aprender
	Montevideo	N° 276	1	Aprender
	Montevideo	N° 340	1	Aprender
CANELONES OESTE	Las Piedras	N° 149	2	Aprender
	Progreso	N° 180	2	Tiempo Completo
	Las Piedras	N° 181	1	Aprender
CANELONES CENTRO	Pando	N° 195	1	Aprender
	J. Antonio Artigas	N° 227	2	Aprender
CANELONES ESTE	Paso Carrasco	N° 145	1	Aprender
	Villa Aeroparque	N° 264	2	Aprender

Centros pertenecientes a Educación Media Básica

Para la intervención en Educación Media Básica se realiza un agrupamiento territorial de los centros tanto de la DGES como de la DGETP con el propósito de promover modalidades de trabajo en clave grupal.

Canelones Oeste	Canelones Centro	Canelones Este	Canelones Florida	Región Este	Rivera
E.T. La Paz	E.T. Toledo	E.T. Atlántida	E.T. Santa Lucía	E.T. Minas	Liceo Rivera 2
E.T. Las Piedras 2	E.T. B. Blancos	E.T. Solymar	Liceo Cerro Colorado	E.T. San Carlos	Liceo Rivera 3
E.T. Vista Linda	E.T. Tala	E.T. Nicolich	E. Agraria Florida	E. Agraria San Carlos	Liceo Rivera 8
Liceo 18 de mayo	E.T. San Ramón	E.T. Paso Carrasco	E. Agraria Sarandí Grande	Liceo de Migue	
Liceo Las Piedras 3			E.T. Superior Florida		

Bibliografía

- ANEP - DEPE - DSPE. (2021). *Marco para la enseñanza de la matemática en la educación primaria en la intervención focalizada Luisa Luisi*. Montevideo: ANEP.
- ANEP - DSPE. (2020). *Aportes para el análisis. Evaluación formativa en línea. Área Matemática. Agosto 2020*.
- ANEP- DSPE. (2020). *Aportes para el análisis Evaluación formativa en línea. Área Lectura. Agosto 2020*.
- ANEP. (2020). *Proyecto de Presupuesto y Política de Desarrollo Educativo 2020- 2024*. Montevideo: ANEP.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. CABA: Paidós.
- Braslavsky, C. (2005). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE Revista electrónica sobre calidad, eficacia y cambio en educación Vol.4 N° 2*.
- Gatti, E., & Luaces, M. (2009). Desafíos de la formación docente permanente en el Uruguay. Formación permanente vs. capacitación continua. En UNESCO, & MEC, *Aportes para la elaboración de propuestas educativas* (págs. 137 - 156). Montevideo.
- INEEd. (2021). *Aristas 2020*. Obtenido de Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea.
- Remedi, E. (2004 de 2004). La intervención educativa. *Universidad Pedagógica Nacional México*. Obtenido de https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf
- Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación educativa Vol. 10 N° 52*, 13 - 23.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Southwell, M., Vassiliades, A. (2014), El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas, en: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI, Nro. 11, diciembre 2014, Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa, Argentina, pp. 1-25.



ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL